

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE BELLAS ARTES

Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica



TESIS DOCTORAL

**LA CULTURA VISUAL COMO CONTENIDO VITAL DE
LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN CHILE:
LAS HEROÍNAS COMO RECURSO DIDÁCTICO DEL
SIGLO XXI**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

LUIS CLAUDIO CORTÉS PICAZO

Directores

MARÍA ÁNGELES LÓPEZ FERNÁNDEZ-CAO

Madrid, 2014

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE BELLAS ARTES

Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica



LA CULTURA VISUAL COMO CONTENIDO VITAL DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN CHILE: LAS HEROÍNAS COMO RECURSO DIDÁCTICO DEL SIGLO XXI

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR PRESENTADA POR

Luis Claudio Cortés Picazo

Bajo la dirección de la doctora
María Ángeles López Fernández-Cao

Madrid, 2013

El presente trabajo de investigación, está dedicado exclusivamente a mi hija Lía, quien estos tres últimos años me ha entregado, a través de su expresión plástica, la visión y dimensión del Feminismo en las Artes.

A mi compañera de lucha Jenny, por su incondicionalidad, porfía, esfuerzo, comprensión, aceptación, tolerancia y amor, reflejado en su constante afán de superación.

A mi Madre Claudina, por saber la real causa de ésta investigación y cimentar la base crítica que requiere la vida para adquirir sentido humano.

A mi Padre Luis, por motivarme a dejar por un tiempo el hogar familiar para dar origen a ésta investigación y depositar en mí, sus esperanzas de reconstrucción familiar.

A mi sobrina Catalina, por sembrar la semilla de ésta investigación al obsequiarme sus hermosos dibujos sobre los “4 Fantásticos”.

A mi querida y estimada tutora Marián López Fernández Cao, quien tras conocerla a partir del año 1999, nunca se ha desligado de mis inquietudes teóricas, demostrándome que el Feminismo no atañe tan sólo a las mujeres.

¿No son todas las heroínas excepciones a la regla general? Quiero ver a las mujeres, no como heroínas ni como villanas, sino como criaturas dotadas de razón (Woolstonecraft, 1994)

INDICE GENERAL

1.	INTRODUCCIÓN	11
2.	PLANTEAMIENTO Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA	13
2.1	LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA BAJO LA MIRADA DE GÉNERO TRAS EL ENFOQUE DE LA CULTURA VISUAL	14
2.2	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	24
3.	OBJETIVOS	27
3.1.	OBJETIVO GENERAL	27
3.2.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	27
4.	MARCO TEÓRICO	30
4.1.	CULTURA VISUAL EN EDUCACIÓN	31
4.1.1.	PALABRAS PRELIMINARES	32
4.1.2.	CULTURA VISUAL EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA	36
4.1.2.1.	La expresión gráfica entre la escuela y los mass-media	39
4.1.2.2.	Modos de comprensión en etapa preescolar y etapa escolar	45
4.1.2.2.1.	Periodo preescolar y comprensión mítica	48
4.1.2.2.2.	Periodo escolar y comprensión romántica	52
4.1.3.	ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS ARTES EN LA MODERNIDAD Y POSMODERNIDAD EN CHILE	56
4.1.3.1.	Modernidad: El Dibujo Lineal como mecanismo de movilidad social	57
4.1.3.2.	Deslegitimación de la modernidad: El Dibujo Lineal y las Artes Plásticas durante el siglo XX.	62
4.1.3.3.	Posmodernidad: El Currículum Artístico de la Reforma Educacional Chilena.	69
4.1.3.3.1.	Desafíos Curriculares en Educación Artística y en Artes Visuales	
4.1.4.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81
4.2	TEORÍA FEMINISTA	90
4.2.1	PALABRAS PRELIMINARES	91
4.2.2	HITOS RELEVANTES DEL FEMINISMO: FEMINISMO DE LA IGUALDAD Y FEMINISMO DE LA DIFERENCIA	93
4.2.2.1	Feminismo de la igualdad	93
4.2.2.2	Feminismo de la diferencia	98
4.2.3.	FEMINISMO Y POSMODERNIDAD	101
4.2.3.1	Cuestionamiento a la noción moderna de mujer	103
4.2.3.2	Cuestionamiento al dispositivo sexo-género	105
4.2.4.	FEMINISMO EN CHILE	108
4.2.4.1	Primera mitad del siglo XX	109
4.2.4.2	Segunda mitad del siglo XX	112
4.2.4.2.1	Julietta Kirkwood: La teoría se hace en la praxis.	115

4.2.4.2.2	Sonia Montecino: El Marianismo cultural como simbolización de lo femenino y lo masculino.	117
4.2.4.3	Inicios del Siglo XXI: Feminismo Institucional y políticas públicas de género en Chile	120
4.2.5	EL FEMINISMO POSMODERNO COMO MARCO DE REFLEXIÓN TEÓRICA DE LA PRÁCTICA ARTÍSTICA EN CHILE.	124
4.2.5.1	Transgresión de fronteras de las categorías de sexo-género, mediante las Artes Visuales en Chile	125
4.2.6	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	138
4.3	CULTURA VISUAL Y GÉNERO	145
4.3.1	PALABRAS PRELIMINARES	146
4.3.2	LA CULTURA VISUAL COMO OBJETO DE ESTUDIO	147
4.3.3	ANÁLISIS CRÍTICO DE LA CULTURA VISUAL EN LATINOAMÉRICA	151
4.3.4	CULTURA VISUAL Y ESTUDIOS DE GÉNERO	154
4.3.4.1	Niñas y niños como objeto de consumo en la Cultura Visual	157
4.3.4.1.1	Estereotipos del género femenino en la Cultura Visual a través de los medios de comunicación de masas.	160
4.3.4.1.2	Juguetes para la infancia: Construcciones de género en la noción de infancia en Chile.	164
4.3.4.1.3	Ilustraciones en literatura infantil y juvenil: Relación texto-imagen-contexto en cuentos y revistas infantiles a fines del siglo XIX y durante el siglo XX, en Chile.	165
4.3.4.1.4	Ilustraciones e imágenes alusivas al género en textos escolares: El sexismo en la articulación texto-imagen en textos escolares en Chile.	177
	<i>Representaciones de género en libros de textos en España</i>	180
	<i>Representaciones de género en libros de textos en Chile</i>	183
4.3.4.1.5	La televisión como medio de influencia en la conformación del concepto de género en la infancia: Dibujos animados	189
	<i>El fenómeno Disney y la Japóanimación en Chile</i>	192
4.3.5	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	198
4.4	HEROÍNAS	204
4.4.1	PALABRAS PRELIMINARES	205
4.4.2	MITO DE LAS HEROÍNAS EN LA TRADICIÓN CLÁSICA	206
4.4.3	MITO DE LAS HEROÍNAS BAJO UNA PERSPECTIVA ESTRUCTURALISTA: FEMME FATALE.	212
4.4.4	MITO DE LAS HEROÍNAS DESDE EL PSICOANÁLISIS: ARQUETIPOS MATERNOS.	219
4.4.5	EL MITO DE LAS HEROÍNAS BAJO LA PERSPECTIVA DE SIMONE DE BEAUVOIR	224
4.4.6	HEROÍNAS EN LA POSMODERNIDAD	229
4.4.6.1	Crítica al mito del héroe	229
4.4.6.2	Las heroínas bajo la mirada postestructuralista: Descentramiento del sujeto y cuestionamiento a las diferencias de sexo y género.	231
4.4.6.3	Límitaciones del concepto de heroína en la Posmodernidad	236
4.4.6.3.1	Concepto de mujer en la era digital: Cyborg-Lara Crofft.	238
4.4.7	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	245

5	MARCO METODOLÓGICO	251
5.1	INTRODUCCIÓN	252
5.2	TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	254
5.3	MÉTODO E INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS	257
5.3.1	INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	257
5.3.2	CICLOS DE INVESTIGACIÓN	260
5.3.3	ESPACIOS PEDAGÓGICOS Y DEFINICIÓN DE ROLES	264
5.3.4	TÉCNICAS Y MÉTODOS PARA CONSEGUIR PRUEBAS	268
	Dibujos	268
	Datos fotográficos	269
	Grabaciones audio-visuales y transcripciones	269
	Cuestionario estructurado de recogida de datos	269
5.3.5	ANÁLISIS DE DATOS Y DOCUMENTOS	273
5.3.6	CONFIABILIDAD DE LA INFORMACIÓN	275
5.4	CICLOS DE INVESTIGACIÓN	277
	CICLO N°1	278
5.4.1	IDENTIFICACIÓN DE LA IDEA INICIAL	278
	Actualización de los contenidos curriculares en el subsector de Educación Artística y Artes Visuales de la EGB, en la formación inicial del profesorado.	278
5.4.2	RECONOCIMIENTO: DESCUBRIMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS HECHOS	279
	Descripción de los hechos de la situación	279
	Hipótesis de trabajo n°1:	
	Explicación de los hechos de la situación	280
5.4.3	ESTRUCTURA DEL PLAN GENERAL	281
	Enunciado de idea inicial	281
	Enunciado del factor que deseamos cambiar	283
	Enunciado de la negociación a realizar	283
	Enunciado ético	285
5.4.4	REVISIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN Y SUS EFECTOS	287
	PASO 1	288
	Predominio de figuras heroicas masculinas en niños	288
	Predominio de figuras heoricas femeninas en niñas	290
	Combinacion cualidades femeninas y masculinas	291
	Arquetipos de mujeres heroínas de la tradición clásica	291
	Figuras heroicas provenientes de la Cultura Visual	293
	Ficción y realidad en niños	293
	Ficción y realidad en niñas	298

PASO 2 **302**

Figuras heroicas masculinas en niños	303
Ficción y realidad en niños	303
<i>Prefijo Súper</i>	309
Figuras heroicas masculinas y figuras heroicas femeninas en niñas	311
Figuras heroicas masculinas ficticias y reales	311
<i>Prefijo Súper</i>	315
<i>Divinidades</i>	316
Figuras heroicas femeninas ficticias y reales	316
<i>Ficción</i>	317
<i>Interacción ficción y realidad</i>	320
<i>Areté y performatividad</i>	321

PASO 3 **327**

Figuras heroicas masculinas en niños	328
Ficción	328
<i>Prefijo Súper</i>	332
Interacción ficción-realidad	333
Figuras heroicas masculinas y figuras heroicas femeninas en niñas	335
Figuras heroicas masculinas ficticias y reales en niñas	335
<i>Ficción</i>	336
<i>Interacción Ficción-Realidad</i>	338
Figuras heroicas femeninas ficticias y reales en niñas	341
La madre como arquetipo materno	344
Areté femenino: Belleza	344
La mujer junto a su homólogo masculino	345
Alejamiento a los roles tradicionales: Performatividad	346

5.4.5	RECONOCIMIENTO (EXPLICACIÓN DE FALLOS EN LA IMPLEMENTACIÓN Y SUS EFECTOS)	348
5.4.6	RECONOCIMIENTO DE FALLOS	353

CICLO N°2 - CICLO N° 3 **355**

5.4.7	REVISIÓN DE LA IDEA INICIAL (O GENERAL)	355
5.4.8	RECONOCIMIENTO Y REVISIÓN DE LA IDEA	356
	Descripción de los hechos de la situación	356
	Hipótesis de trabajo n°2:	
	Explicación de los hechos de la situación	357
5.4.9	ESTRUCTURA DEL PLAN GENERAL-CORREGIDO	358
	Enunciado de idea inicial	358
	Enunciado de factor o factores que deseamos cambiar	360
	Enunciado de la negociación a realizar	361
5.4.10	REVISIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN Y SUS EFECTOS	363

PASO 1	364
Análisis de representaciones gráficas de figuras heroicas-femeninas ficticias provenientes de la Cultura Visual realizados por informantes-claves.	365
Énfasis en la ficción entre pares, según edad y género al interior de los grupos de cursos y niveles de escolarización	366
Representación de súper-heroínas ficticias de nombres similares	367
Representación de súper-heroínas ficticias de nombres diferentes	368
Masculinización y feminización de súper-heroínas ficticias, según edad y género de los y las informantes-claves	369
Roles pasivos y activos en súper-heroínas ficticias	375
PASO 2	383
Representación de súper-heroínas reales encarnadas en figuras reales, según el género	384
Similitudes según género de informantes claves	385
Diferencias según género de informantes claves	386
Énfasis en la comprensión de la realidad entre pares, según edad y género al interior de los grupos de cursos y niveles de escolarización	
Representación de súper-heroínas reales de nombres similares	387
Representación de súper-heroínas reales de nombres diferentes	389
Masculinización y feminización de súper-heroínas ficticias, según edad y género de los y las informantes-claves	390
Exaltación de atributos propios de la súper-heroínas reales, por parte de informantes claves femeninos	391
Minimización y esquematización en la neutralización de los rasgos en súper-heroínas reales, por parte de informantes claves masculinos	397
Roles pasivos y activos en súper-heroínas reales	402
5.4.11 RECONOCIMIENTO (EXPLICACIÓN DE FALLOS EN LA IMPLEMENTACIÓN Y SUS EFECTOS)	408
5.5 ANÁLISIS CATEGORIAL	411
5.5.1 CATEGORÍAS Y SUB-CATEGORÍAS	411
6. CONCLUSIONES	425
6.1 CONCLUSIÓN GENERAL	425
6.2 CONCLUSIONES ESPECÍFICAS	429
7 BIBLIOGRAFÍA GENERAL	441

ANEXO N°1: MATRIZ CURRICULAR BÁSICA PARA LA ENSEÑANZA GENERAL BÁSICA PARA EL SECTOR DE APRENDIZAJE ARTES.	469
ANEXO N°2: CUADRO RESUMEN DE LOS OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES, OBJETIVOS FUNDAMENTALES VERTICALES Y CONTENIDOS MÍNIMOS OBLIGATORIOS, SEGÚN CADA NIVEL EDUCACIONAL EN EL CURRÍCULUM ARTÍSTICO.	470
ANEXO N°3: PRESENTACIÓN FORMATO POWER-POINT DE INFORME DE TRABAJO SOBRE HÉROES (1° CICLO DE INVESTIGACIÓN)	472
ANEXO N° 4: INFORME Y PAUTA DE EVALUACIÓN SOBRE REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE HÉROES (1° CICLO DE INVESTIGACIÓN)	477
ANEXO N° 5: DETALLE DE DIBUJOS E INFORMANTES CLAVES MASCULINOS Y FEMENINOS, CON SUS RESPECTIVAS TRANSCRIPCIONES DE RESPUESTAS (PASO 1 DE ACCIÓN, 1° CICLO DE INVESTIGACIÓN)	481
ANEXO N°6: DETALLE DE DIBUJOS E INFORMANTES CLAVES MASCULINOS Y FEMENINOS, CON SUS RESPECTIVAS TRANSCRIPCIONES DE RESPUESTAS (PASO 2 DE ACCIÓN, 1° CICLO DE INVESTIGACIÓN)	488
ANEXO N° 7: DETALLE DE DIBUJOS E INFORMANTES CLAVES MASCULINOS Y FEMENINOS, CON SUS RESPECTIVAS TRANSCRIPCIONES DE RESPUESTAS (PASO 3 DE ACCIÓN, 1° CICLO DE INVESTIGACIÓN)	504
ANEXO N° 8: PLANIFICACIÓN Y PAUTA DE CLASES PARA LOS NIVELES DE ENSEÑANZA DE LA ENSEÑANZA GENERAL BÁSICA, DISEÑADA PARA RECOGER INFORMACIÓN (PASO 1 DE ACCIÓN, 2° CICLO DE INVESTIGACIÓN)	517
ANEXO N°9: PLANIFICACIÓN Y PAUTA DE CLASES PARA LOS NIVELES DE ENSEÑANZA DE LA ENSEÑANZA GENERAL BÁSICA, DISEÑADA PARA RECOGER INFORMACIÓN (PASO 2 DE ACCIÓN, 3° CICLO DE INVESTIGACIÓN)	523
ANEXO N°10: DETALLE DE LISTADO DE INFORMANTES CLAVES MASCULINOS Y FEMENINOS Y SUS RESPECTIVOS DIBUJOS POR NIVELES DE ENSEÑANZA, LOCALIDAD Y ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL (PASO 1 DE ACCIÓN, 2° CICLO DE INVESTIGACIÓN)	532
ANEXO N°11: DETALLE DE DIBUJOS E INFORMANTES CLAVES MASCULINOS Y FEMENINOS POR NIVELES DE ENSEÑANZA, LOCALIDAD Y ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL, CON SUS RESPECTIVAS TRANSCRIPCIONES DE RESPUESTAS (PASO 2 DE ACCIÓN, 3° CICLO DE INVESTIGACIÓN)	549
ANEXO N°12: ABSTRACT	571

1. INTRODUCCIÓN

La Cultura Visual como contenido vital en el subsector de aprendizaje de Educación Artística y Artes Visuales, según los Planes y Programas de Estudios del Ministerio de Educación en Chile, permite verificar la escasez de sugerencias metodológicas sobre lectura crítica y reflexiva, respecto de las influencias de los medios de comunicación en la expresión gráfica de niños y niñas en proceso de escolarización.

Para ello, en términos metodológicos, se diseña un plan de acción que abarca una serie de intervenciones en el proceso de formación inicial de profesores y profesoras de Enseñanza General Básica. Interrelacionando estratégicamente los contextos formales y no-formales de enseñanza-aprendizaje de las artes, mediante un dispositivo didáctico denominado *Heroínas*.

Incorporando en el proceso de formación inicial de profesores/as, la capacidad de analizar crítica y reflexivamente en torno al concepto de género, ante las influyentes figuras protagónicas de narraciones visuales y audio-visuales de la Cultura Visual. Develando la construcción sesgada en términos de género y sexo, respecto de las imágenes representativas de la *mujer*, a través de la expresión gráfica de niños y niñas.

Por lo anterior, se indagan las transformaciones curriculares en el sector de aprendizaje de las artes, tras el retorno a la democracia durante la Reforma Educacional Chilena; las implicaciones del Feminismo de Posmoderno en la escena artística de avanzada al margen de la cultura oficial en pleno proceso cívico-militar en Chile; la conformación de la noción de *mujer* tras una serie de productos culturales visuales y audio-visuales desde inicios del siglo XX. Finalizando con la revisión de la conceptualización de la *mujer* como heroínas en los medios electrónicos y digitales de información, para posteriormente adentrarse en su reconceptualización en la expresión gráfica de niños y niñas, en contextos formales y no-formales de enseñanza aprendizaje de las Artes Visuales.

2. PLANTEAMIENTO Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

Es peligroso el modelo reformista donde todo cambia y nada se mueve
(Román y Diez, 2001)

2.1 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA BAJO LA MIRADA DE GÉNERO TRAS EL ENFOQUE DE LA CULTURA VISUAL

Abordar el género en educación, mediante el contenido de la Cultura Visual, implica analizar bajo la perspectiva de género las representaciones de lo masculino y lo femenino. En el caso específico de las representaciones de lo femenino, el feminismo centra su preocupación en el concepto de mujer, articulando dicho análisis mediante la reflexión crítica. Por otra parte, su omisión, no hace sino pensar que se desea eliminar la necesidad de que un público específico cualquiera, tenga que usar el tipo de habilidades críticas y diferenciadas que son imprescindibles para acercarse a una forma de comunicación, según Giroux (1990). No es de extrañar, por lo tanto, que en el debate educativo de nuestros días no se hable de la desesperada necesidad que tienen nuestras escuelas de crear una ciudadanía alfabetizada en el lenguaje de los mass-media, capaz de interrumpir, contestar y transformar el aparato de éstos, de manera que pierdan su poder de infantilizar a la población y dejen de crear sujetos sociales pasivos, temerosos, paranoicos y apolíticos (McLaren, 1997).

En el ámbito de la educación artística visual la alfabetización de los medios es imprescindible, ya que para Marín (2003) niños y niñas son consumidores y espectadores de imágenes provenientes de la Cultura Visual. Señalando además que las horas frente al televisor son una costumbre cotidiana y exclusiva destinada al ocio durante los fines de semana y periodos vacacionales, en donde las claras diferencias de género emitidas por los mass-media son culturalmente interpretadas y recreadas.

Hernández (2003), por su parte, impugna al sistema escolar tradicional, el cual debe ser modificado a la luz de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, puesto que lo enseñado en la escuela esta filtrado y seleccionado, alejándose de los distintos saberes planteados en la actualidad. Presentándose una distancia entre lo que se enseña en las escuelas y los referentes culturales cotidianos de niños y niñas.

En esta última década, en América Latina, el Caribe y en Europa, la educación artística respecto de la mediación cultural, cultura visual y lectura de imágenes, ha promovido el desarrollo de la capacidad crítica, ante el modelo imperante de escuela reproductiva. Por ejemplo, el *Congreso INSEA¹ de formación artística y cultural para la Región de América Latina y el Caribe* (2007) y el *Congreso Iberoamericano de Educación Artística* (2008), evidencian que una educación artística acrítica no responde a las exigencias de los nuevos aprendizajes, puesto que el papel cultural de las familias y de los media en la cultura escolar, plantea revisar críticamente los programas curriculares con el objeto de incluir las contribuciones más recientes de los estudios culturales, de la cultura visual y de la cognición imaginativa. Todo lo cual, apunta ir más allá de la lectura de imágenes y apreciación estética, avanzando hacia la comprensión crítica de la Cultura Visual. Por ejemplo, en el *1° Congreso Internacional de Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria* (2010), son abordadas las construcciones e identidades de género tras criterios estéticos y formales utilizados en la producción de obras para niños y niñas, así como los discursos relacionados con el arte, la ilustración y las imágenes, que representan, exploran y configuran la idea de infancia.

En este sentido, la *INSEA* (2011) fomenta la comprensión de la Cultura Visual a partir de la construcción del género y sus representaciones de raza, sexualidad, edades, discapacidades y clases sociales, con el objeto de promover el diálogo sobre Cultura Visual y Género. Refiriéndose de este modo a los procesos de enseñanza aprendizaje y prácticas utilizadas que exponen significados culturalmente aprendidos, así como las relaciones de poder que rodean a la creación, el consumo, la valoración y difusión de imágenes (Keifer-Boyd & Smith-Shank, 2008). Incluyendo además, los temas de equidad y justicia social en el aprendizaje, la enseñanza y práctica del arte (McClure, 2006).

En Chile, tras la Reforma Educacional² se detectan ciertos intentos por actualizar los contenidos contemplados en la educación de las artes. Sin

¹ Sociedad Internacional para la Educación a través del Arte.

² Desde la implementación de la Reforma Educacional, a mediados de los años noventa, la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación en 1994, produjo cambios sustantivos respecto del marco general de la política y el rol del Estado en educación. Tras el

embargo, respecto de aquellos contenidos alusivos a la Cultura Visual y Género, se perciben algunas desventajas en relación a los aportes internacionales recién mencionados. Dichas desventajas conservan estrecha relación con dos factores relevantes: un factor teórico y un factor práctico.

Respecto del factor teórico, cabe mencionar en primer lugar que en el contexto de la reforma educacional en el sistema escolar chileno, el nombre del área o sector de aprendizaje es modificado en su forma y contenido. Respecto de su forma, el término Artes Plásticas es sustituido por el de Artes Visuales, conservando estrecha relación con la actualización de su contenido disciplinar. Las Artes Plásticas pasan a denominarse Artes Visuales, según Magendzo (2008), con el objeto de enfatizar lo siguiente: “dar paso a una concepción de producción y difusión artística contemporánea y su instalación en todos los aspectos de la vida y a la multiplicidad de expresiones estéticas visuales: cine, publicidad, video, graffiti, etc.”(p.163).

En segundo lugar, las asignaturas pasan a denominarse sectores de aprendizaje, refiriéndose de esta manera a las diferentes asignaturas o áreas de aprendizaje en que está organizado el currículum nacional. La formación general incluye nueve áreas de aprendizaje, algunas de las cuales se desagregan en asignaturas, dando lugar a un esquema de trece disciplinas (Magendzo, 2008). Contemplando un sector Artes a lo largo de los ocho cursos de la Enseñanza General Básica e incluyendo dos subsectores de aprendizaje: educación artística y artes visuales. Ambos subsectores de aprendizaje corresponde a su vez, al primer y segundo ciclo básico³, respectivamente.

En tercer lugar, según los Planes y Programas de Estudios del MINEDUC, el subsector de Educación Artística perteneciente al primer ciclo en enseñanza

regreso a la democracia y con una Ley Orgánica Constitucional de Educación en marcha, a través del rol técnico del Ministerio de Educación (MINEDUC), se pasa de un estado subsidiario a un estado promotor. Entendiendo que un estado subsidiario gasta lo menos posible en educación y limita su papel casi exclusivo a la asignación de recursos a sostenedores de colegios, mientras que un estado promotor, se hace responsable de la calidad y equidad de educación, diseñando e implementando directamente programas de mejoramiento educativo. (Raczynski y Muñoz, 2007).

³ El primer ciclo básico contempla los niveles NB1 (1° y 2° básico) y NB2 (3° y 4° básico). Mientras el segundo ciclo básico lo conforman NB3 (5° básico), NB4 (6° básico), NB5 (7° básico) y NB6 (8° básico). Obtenido el 18 de septiembre de 2011 desde <http://www.mineduc.cl>

general básica, abarca expresión artística visual, expresión musical y expresión corporal. Mientras que el subsector de Artes Visuales correspondiente al segundo ciclo de enseñanza general básica, contempla de modo exclusivo expresión artística visual.

Respecto del factor práctico, la puesta en marcha del marco curricular mencionado, deja entrever ciertos inconvenientes que impiden actualizar los contenidos de los subsectores de educación artística y artes visuales en la Enseñanza General Básica (EGB). Magendzo (2008) menciona en este sentido que en la práctica educativa cotidiana se detectan ciertas falencias al momento de aplicar el marco curricular definido⁴:

En la actualidad, la educación general básica de ocho años es impartida por profesores de formación generalista para las 10 asignaturas del currículum, lo que no permite la profundización de los conocimientos requerida para enfrentar el currículum de los primeros años de la Educación Media (p.160).

Dejando al descubierto ciertas demandas que se desprende de las prácticas docentes, sobre todo en aquello que dice relación con la preparación y capacitación ante el proceso de implementación curricular. En el caso exclusivo de las Artes Visuales los medios audiovisuales se tornan desconocidos ante el cambio de paradigma, así como la extensión de los nuevos programas y los efectos de los nuevos contenidos. De este modo, Magendzo (2008) señala lo siguiente: “han existido dificultades en la capacitación de los contenidos actualizados que introduce la Reforma en casi todos los ámbitos disciplinarios” (p.195).

Por ello, el proceso de implementación requiere de un esfuerzo por parte de las instituciones superiores de formación de profesores y profesoras, debido

⁴ En el plano curricular, la Reforma Curricular chilena incluyó un proceso de selección del conocimiento y su jerarquización dentro de un contexto político, social, económico y cultural de transición democrática y de inserción de Chile en el mundo globalizado en la sociedad del conocimiento. Por ende, la selección de los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) en cada sector y subsector de aprendizaje, así como los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) se han visto sometida a una serie de demandas y presiones de naturaleza diversa (Magendzo, 2008).

principalmente a que la noción de marco curricular no está asentada en el sistema escolar. Magdenzo (2008) al respecto, agrega lo siguiente: "...en una perspectiva de responsabilidad compartida en el proceso de bajada del currículum oficial hay observaciones que debieran hacerse a las instituciones educacionales, en las que incluimos las universitarias, en especial a las formadoras de profesores" (p.197).

En Chile, diversas universidades públicas y privadas formadoras de docentes, contemplan una amplia oferta de programas de formación del profesorado en Educación General Básica. Las asignaturas contempladas en sus respectivas áreas de formación, definidas en cada malla curricular, apuntan hacia necesidades específicas de las instituciones y del contexto escolar en el que se encuentran inmersas. Estableciendo vínculos estratégicos con sus respectivos centros de prácticas, según la progresión de las asignaturas contempladas en el área de formación práctica. Sin embargo, sus programas de formación y respectivas mallas curriculares, al contemplar asignaturas asociadas a los subsectores de aprendizaje de educación artística y artes visuales, evidencian falencias en las prácticas docentes. Llona (2011), respecto de la situación particular acontecida en la Región Metropolitana, menciona lo siguiente:

Respecto del perfil de los maestros de educación artística se advierte el preocupante índice del 51% que declara no tener especialidad docente alguna, y un escaso 15% de maestros con licenciatura en artes.

Agrava lo anterior, el que los maestros sin especialidad se concentren en la educación municipal: un 74% de los maestros de esta dependencia no tienen especialidad; y que, en cambio, los maestros con especialidad o licenciatura en arte tengan una mayor presencia en los establecimientos particulares pagados alcanzando al 48% de ellos.

Otro dato que ofrece una señal significativa es que el 70% de los maestros de educación artística señala no haber seguido cursos de perfeccionamiento en educación artística. Sólo el 30% declara haber seguido cursos de perfeccionamiento. El *standard* considerado es de cursos de 60 hrs. o más.

En relación a los pos títulos, el 64% indica no haberlo obtenido. El 11% señala haber obtenido algún diplomado, pero, sólo el 6% de ellos un diplomado en educación artística. Y un 8% un magíster, pero sólo el 1% un magíster en educación artística (p.20).

Panorama bajo el cual, Llona (2011) concluye:

En síntesis, se constata una situación cuestionable respecto a la especialización y formación continua de los docentes, focalizados en aquellos que no presentan las herramientas y competencias técnicas para realizar esta labor, y que en definitiva también atenta contra la identidad docente de educación artística que se desenvuelve en una disciplina que no necesariamente le pertenece (p.21)

Por lo anterior, las prácticas tempranas y progresivas en los subsectores de educación artística y artes visuales, a lo largo de la formación de profesores y profesoras de enseñanza general básica, se presenta como una instancia clave para la transformación y generación de cambios en la implementación curricular.

La constante y recíproca relación entre el ámbito de formación del profesorado y los contextos formales de escolarización, requieren de una articulación estratégica. Para tal efecto, la definición de roles y diversos escenarios pedagógicos contemplan un terreno adecuado para iniciar un proceso de mejora mediante la Investigación-Acción. Haciendo de la enseñanza y aprendizaje de la educación artística y artes visuales un proceso activo en la formación del profesorado.

De este modo, el terreno y ámbito de formación del profesorado de enseñanza general básica⁵, ubicado geográficamente en la Zona Centro-Sur de Chile⁶, entabla una estrecha relación con aquellos centros de prácticas claves para la recogida de información que dice relación con la expresión gráfica, opiniones y

⁵ Para el desarrollo de la investigación se consideraron tres instituciones privadas de educación superior: Universidad Santo Tomás, Universidad del Mar y Universidad Bolivariana.

⁶ Dicha zona comprende dos de las quince regiones del país: la Sexta Región del Libertador Bernardo O'Higgins y la Séptima Región del Maule.

reflexiones de parte de niños y niñas, frente a la problemática de la representación del género en la Cultura Visual.

Se plantea de este modo la incorporación de nuevos enfoques temáticos, tales como, la Cultura Visual en su vertiente de Género, junto al enfoque de la auto-expresión creativa mediante el dibujo. Enfatizando la producción espontánea de niños y niñas, con claras influencias de los medios, definiendo bajo la perspectiva de análisis crítico, sus roles como consumidores y espectadores de imágenes provenientes de la cultura visual, según Marín (2003). Siendo la variable de género desde una perspectiva feminista objeto de estudio, por cuanto las representaciones y significados otorgados al concepto de mujer, a través de la expresión gráfica, permiten profundizar las diferencias de género a partir de la distinción entre dibujos realizados por niños y niñas, según Chen y Kantner (Hernández y Sánchez, 2000). Considerando además, las influencias del ámbito familiar, educacional y mediático adoptadas por niños y niñas mediante sus dibujos (Maeso Broncano, 2008). Puesto que, según Wilson (2004), el arte espontáneo en la infancia y adolescencia es un compendio de personajes, tramas, temas, gramáticas narrativas convencionales y estilos que los *jóvenes artistas* toman prestados de tebeos, películas, televisión, videojuegos, y otras formas de cultura visual popular. Dicho de otro modo, de acuerdo al estudio de Kindler y Darras en 1994 (Hernández y Sánchez, 2000), el dibujo infantil y adolescente se presenta como una verdadera obra multimedial de la que forman parte gestos, sonidos, expresiones corporales, comentarios verbales y, en general, rasgos relevantes del contexto en el que se produce el dibujo.

Tales aportes teóricos permiten a nivel local atender los alcances provenientes del contexto internacional en materia de mediación de imágenes. Disminuyendo de este modo, el distanciamiento entre lo que se enseña en la escuela y los referentes culturales cotidianos en la infancia y la adolescencia (Hernández, 2003).

Para alcanzar dicha empresa en el contexto educacional chileno, se parte de la base teórica de aquellas aportaciones provenientes de los estudios culturales y feministas locales. Godoy, Hutchison, Roseblatt y Zárate (1995), al respecto

realizan una clara aportación al establecer campos de estudios en torno a la identidad de género. Señalan que durante el siglo XX, a partir de los años treinta en Chile se asienta una primera generación historiográfica con el objeto de estudiar a la mujer en un periodo determinado, así como por ejemplo, la educación femenina e historia de mujeres destacadas. Asumiendo un carácter compensatorio y reparador de la historia nacional al rescatar las aportaciones de la mujeres a la historia nacional. Hacia los años cincuenta y sesenta se encuentran los trabajos reflexivos, interpretativos e informativos, que en rigor no son historiográficos. Concentrándose en la década del setenta y los años ochenta, la mayor producción historiográfica de la mujer. En el contexto social y político de los ochenta, tras resurgir muchas organizaciones femeninas, la historia del movimiento sufragista cobra relevancia. Evidenciando a partir de la década de los noventa que la problemática de género asume la categoría de sinónimo de mujer, por cuanto los hombres en ocasiones neutralizados, aparecen como sujetos sin género. Por ende, en esta década se avanza hacia los estudios de las relaciones entre los géneros, y no exclusivamente del género femenino.

En este contexto, cobra especial relevancia el aporte de Montencino (1994), quien desde la antropología de género indica que el siglo XX es el siglo *de la mujer*, debido a los logros alcanzados y la compatibilización entre el rol reproductivo con los roles históricos y tradicionales desempeñados socialmente por las mujeres. El siglo XXI en cambio se presenta como la incorporación *afectiva* (y no *efectiva*) de la mujer al mundo laboral, con metas y realizaciones individuales.

De este modo, se torna clave lo aportado por el Ministerio de Educación en materia de género desde el ámbito de formación de profesores y profesoras de enseñanza general básica. Por ejemplo, el aporte correspondiente al *Material de Apoyo con Perspectiva de Género para Formadores y Formadoras* (MINEDUC, 2008) revela propuestas centradas en atender la visibilización de las *heroínas*. Lo que permite evidenciar la diferencia de género presente en el ámbito cultural en cuanto a la visibilización de la mujer en roles históricamente destinados a los hombres. Integrando de esta forma la información o recursos

acerca de mujeres destacadas y famosas, así como además, relevando algunos hechos particulares de la vida de las mujeres.

Bajo tales aportaciones, las imágenes de género enraizadas en la cultura local, circulan en el contexto escolar idealizando a los seres humanos en el plano heroico. Sin embargo, dicha idealización se traduce muchas veces en una reducción de la noción de hombre y mujer, puesto que sus representaciones en la Cultura Visual adoptan ciertos estereotipos asentados culturalmente. Por ende, las imágenes de lo femenino, es decir, de las heroínas en la Cultura Visual, requiere de una especial atención desde el pensamiento feminista.

En el contexto educacional, la representación gráfica de la mujer obedece muchas veces a idealizaciones o reducciones de lo femenino presentes en la Cultura Visual. La expresión gráfica espontánea recoge bajo un enfoque moderno los términos de la auto-expresión creativa, la exaltación y desarrollo psicológico del yo, según Franz Cizek (1865-1946) y Viktor Lowenfeld (1903-1960). Limitando la posibilidad de enfocar críticamente la representación gráfica de figuras heroicas femeninas realizadas por niños y niñas a lo largo de la EGB.

Bajo dichos antecedentes, cobra especial relevancia lo señalado por Egan (1991), al atender analíticamente los productos literarios y de la cultura visual mediante diversos *modos de comprensión* a lo largo de la infancia y adolescencia. Siendo la *comprensión mítica* y *comprensión romántica*, aquellos modos que conservan directa relación con el desarrollo de la imaginación e identificación de figuras heroicas en la infancia.

La didáctica de la expresión gráfica no tan sólo garantiza la comprensión de aquello que niños y niñas dibujan dentro o fuera del aula, sino además, abren la posibilidad de análisis crítico de la problemática de género. Por ejemplo, las inequidades de género que los mass-media transmiten al estructurar sus relatos audiovisuales en base a los estereotipos de género requieren de un tratamiento basado en la pedagogía crítica (Giroux, 1990; Maclaren, 1997). De este modo, Egan (1991, 2000) argumenta que el par hombre/mujer es falsamente dicotómico tal como se ha construido en el pensamiento racionalista

occidental. Los estereotipos de género al funcionar como opuestos binarios míticos, dejan entrever un protagonismo romántico de lo masculino por sobre lo femenino. Para ello, Egan (2000) recomienda lo siguiente:

...recomiendo mediar entre opuestos para así poder elaborarlos; y...hacerlos explícitos. Es decir, en lugar de permitir que estos opuestos se deslicen subrepticamente en la mente del niño mediante un relato o una lección en forma de relato, lo mejor es hacerlos explícitos y convertirlos en objetos de pensamiento e investigación (p.251).

Por ende, la formación del profesorado en Chile requiere de una actualización en los subsectores de educación artística y artes visuales, sobre todo en aquello referente al desarrollo de capacidades de atención oportuna de los modos de comprensión en niños y niñas, en el transcurso de la EGB. De igual modo, surge la necesidad de articular a través de la expresión gráfica infantil la mediación de imágenes señalados por la INSEA bajo un enfoque teórico crítico feminista. Siendo relevante la Cultura Visual como contenido vital, tras las aportaciones de autores y autoras que indagan sobre dicho alcance, a través de la expresión gráfica. Permitiendo la implementación y desarrollo del análisis crítico respecto de la construcción de imágenes de la mujer en el plano heroico en la Cultura Visual y su tratamiento en los Planes y Programas de estudios del MINEDUC.

2.2 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994). *Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación. Los desafíos de la Educación Chilena frente al siglo XXI*. Santiago: Editorial Universitaria.

Congreso Iberoamericano de Educación Artística (2008). *Sentidos Transibéricos*. Obtenido el 27 junio de 2008, desde <http://www.insea.org/docs/conclusiones%20CIAEA.pdf>

Congreso INSEA (2007). *Formación artística y cultural para la Región de América Latina y el Caribe*. Obtenido el 21 julio de 2008, desde http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=7853&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Egan, K. (2000). *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona. Paidós.

Godoy, L., Hutchison, E., Roseblatt, K., Zárate, S. (1995) *Disciplina y Desacato: Construcción de identidad en Chile, siglos XIX y XX*. Santiago de Chile: Sur/CEDEM.

Hernández, F. (2003). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.

Hernández, M. y Sánchez, M. (2000). *Educación artística y arte infantil*. Madrid: Fundamentos.

I Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria (2010). Construcción de identidades. Obtenido el 13 de Septiembre de 2011 desde <http://edarte.org/wp-content/uploads/2010/12/libro-actas-extracto-GR-2010.pdf>

II Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria (2012). Construcción de identidades. Obtenido el 13 de Septiembre de 2011 desde <http://www.congresoarteilustracion.org>

III Congreso de arte infantil, U.C.M. (2005). *Arte infantil y cultura visual*. Madrid: Eneida.

International Society for Education through Art (INSEA) (2011). Obtenido el 08 de septiembre de 2011, desde <http://insea.org/publications/volume-3-number-2-call-paper>

Keifer-Boyd, K. y Smith-Shank, D. (2008). *Cultura Visual y Género*. Obtenido el 26 de Agosto de 2011 desde <http://www.emitto.net/visualculturegender>

Llona, E. (2011). *Estudio sobre el Estado Actual de la Educación Artística en la Región Metropolitana*. Santiago de Chile: OEI, AECID.

Lyotard, J.F. (1989). *La condición posmoderna*. Cátedra: Madrid.

Maeso, A. (2008). Influencia de la ámbitos familiar, educacional y mediático en la adopción de identidades por los niños y las niñas a través de sus dibujos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 20, 107-128.

Magendzo, A. (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía. Analizando la Reforma Curricular desde una perspectiva crítica*. Santiago de Chile: LOM.

Marín, R. (2003). *Didáctica de la educación artística*. Madrid: Pearson.

McClure, M. (2006). Thank Heaven for Little Girls: Girls' Drawings as Representations of Self. *Visual Culture & Gender*, 1, 63-78.

Mclaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós

MINEDUC (2008). *Material de Apoyo con Perspectiva de Género para Formadores y Formadoras*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Raczynski y Muñoz (2007) La Reforma Educacional Chilena: El difícil equilibrio entre la macro y la micropolítica. *Serie Estudios Socio/Económicos N°31*. Obtenido el 10 de septiembre de 2010 desde, <http://mt.educarchile.cl/mt/gmunoz/archives/CIEPLAN31.pdf>.

Wilson, B.; Hurwitz, A. y Wilson, M. (2004) *La enseñanza del dibujo a partir del arte*. Barcelona: Paidós.

3. OBJETIVOS

Los objetivos generales y específicos atienden la Cultura Visual bajo su vertiente de Género como medio de actualización de los contenidos explicitados en los subsectores de aprendizaje de educación artística y artes visuales, según los Planes y Programas de estudio del MINEDUC para la Enseñanza General Básica en Chile.

3.1. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general dice relación con el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje con estudiantes en proceso inicial de formación del profesorado mediante una aproximación e inmersión en el contexto escolar de acuerdo a la teoría de Género bajo una vertiente Feminista de análisis.

De este modo, el objetivo general queda definido del siguiente modo:

Promover el enfoque de la cultura visual con perspectiva género, en las prácticas pedagógicas iniciales, como actualización vital de contenidos en el subsector de educación artística y artes visuales, en la Enseñanza General Básica en Chile.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos específicos por su parte, dicen relación con la articulación metodológica comprendida por la definición de espacios pedagógicos durante el proceso de formación del profesorado, aproximando a niños y niñas hacia la noción de mujer emanada desde la Cultura Visual, a través de la expresión gráfica. Siendo el dibujo de figuras heroicas masculinas y femeninas el mecanismo didáctico y estratégico que reflexiona entorno a la noción de mujer en el plano heroico.

Por ende, los objetivos específicos quedan estipulados bajo el siguiente orden:

1. Definir las características de los referentes locales, sociales y culturales en la conformación del concepto de mujer heroica o heroína en la E.G.B., a través de la expresión gráfica.
2. Establecer vínculos teóricos entre los aspectos gráficos verificados en los diversos dibujos sobre figuras heroicas y los mensajes transmitidos por los estereotipos femeninos, provenientes de los mass-media.
3. Analizar las influencias de los medios de comunicación en la conformación de estereotipos sociales y culturales, con clara distinción de género presentes en dibujos sobre heroínas, realizados por niños y niñas en la E.G.B.
4. Desmitificar el concepto de heroína, mediante el desarrollo de la capacidad crítica, aplicada en la percepción y análisis de la información transmitida por los mass-medias.
5. Valorar la asignatura de expresión artística plástica, en el proceso de formación de docentes de enseñanza general básica, así como además, orientar un buen desempeño docente en las prácticas iniciales, que permitan incorporar la variable de género, como contenido vital.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. CULTURA VISUAL EN EDUCACIÓN

Para el positivismo nada permanece idéntico, sino que primero existe un niño, luego un adulto, ambos son dos complejos de hechos diferentes. Esta lógica no puede comprender el hecho de que el ser humano varía y, sin embargo, sigue siendo idéntico a sí mismo (Horkheimer, 2003).

4.1.1. Palabras Preliminares

Comprender el objetivo general requiere de la consulta bibliográfica de autores y autoras claves respecto de la Cultura Visual y Género como contenido vital en educación formal y su consecuente relación con la educación de las artes.

De este modo la variable que dice relación con el género se enmarca bajo una mirada crítica hacia planteamientos y acciones pedagógicas al interior del aula legitimadas bajo la teoría moderna de la enseñanza y aprendizaje de la educación de las artes.

Frente a este panorama la perspectiva de género queda delimitada en su ámbito de reflexión crítica, definiendo orientaciones en torno al análisis de figuras heroicas emanadas desde los mass-media. Por ende, el enfoque de la cultura visual con perspectiva género, como actualización vital de contenidos en educación visual en las prácticas pedagógicas iniciales en proceso de formación del profesorado, permitirían una aproximación a la estructura curricular de la Enseñanza General Básica en Chile.

Para ello, cabe señalar en primer lugar la preocupación inicial de la educación artística en la modernidad definida bajo la formación de sujetos libres y autónomos, como mecanismo de protección ante las influencias culturales de los mass-media (Eisner, 1972; Lowenfeld & Brittain, 1972, Lowenfeld, 1973; Lurcat, 1980; Cabanellas, 1980; Read, 1995; Sainz Martín, 2002). En segundo lugar, una educación de las artes bajo una vertiente posmoderna que define la crítica hacia desarrollo del Yo y la supuesta libertad creadora sujeta a influencias de los contenidos y significaciones de de raza, clase y género emitidos por los mass-media (Egan, 1991; 2000; Giroux, 1999; Hernández, 2000; Matthews, 2002; Marín, 2003; Eisner, 2004; Wilson, Hurwitz, & Wilson, 2004; Gardner, 2005; Hargreaves, 2005; Maeso, 2008).

De hecho, el movimiento progresista⁷ según Efland, Freedman y Sthur, (2003) conforma un currículum basado en la libertad creadora centrado en el Yo

⁷ El movimiento progresista y sus tres corrientes (científica, expresiva y reconstruccionista) de gran incidencia en la educación de las artes, adquieren especial relevancia en los Estados Unidos. Centrado en la noción de salud psicológica a fines del siglo XIX, a partir de los años

psicológico⁸ de los sujetos al igual que la corriente expresiva⁹ (Di Leo, 1970; Aubin, 1974; Stora, 2003; Bender, 2003; Koppitz, 2004; Harris, 2006). Advirtiendo que una de las mayores preocupaciones en la expresión plástica en la infancia son las influencias perniciosas en el desarrollo de niños y niñas. Minifestado a su vez interés por salvaguardar a través de la educación artística el desarrollo evolutivo y progresivo de la infancia ante nefastas influencias del medio.

Sin embargo, bajo un análisis crítico dicha protección implicaría un fuerte predominio de lo individual por sobre lo social, según Hargreaves (2005).

Hargreaves (2005) en este sentido menciona que el Yo enfatiza en gran medida que la modernidad es un aspecto cultural de gran cuerpo teórico. De igual modo, Giroux (1999) indica que el Yo es un componente clave de la autoexpresión creativa y que tiene por finalidad última no la emancipación, sino más bien, alcanzar la libertad, como fin último de la modernidad. Destacando que la idea del Yo basada en la universalización de la razón y los discursos totalizadores de la emancipación proporciona un guión cultural y político para celebrar la cultura occidental como sinónimo de la civilización misma.

En este contexto Tyner y Sless (Aparici,1996) dirigen sus críticas simultáneamente hacia la autoexpresión creativa, proponiendo en su lugar un giro necesario requerido por la enseñanza de las artes centrada en la alfabetización audio-visual.

veinte durante el siglo XX formará parte del discurso educacional. Con ello, pretendía proteger a niños y niñas de influencias enfermizas a las cuales estaban expuestos diariamente. Una vez concluida la Segunda Guerra Mundial, esta tendencia comenzó a tomar más adeptos, sobre todo ante el temor de la influencia de rasgos autoritarios en las personalidades infantiles (Efland, 2002).

⁸ Sigmund Freud (1856-1939) menciona que el aparato psíquico posee una estructura, cuyos componentes los denomina *instancias psíquicas*. A raíz de esto, la mente estaría constituida por tres funciones básicas: *yo*, *ello* y *súper-yo*. Estos tres elementos estarían en permanente intercambio dinámico, de forma tal, que cuando funcionan los impulsos instintivos e inconscientes del *ello*, el *yo*, que comprende los elementos conscientes los enjuicia tomando en cuenta las normas éticas y morales adquirida de las figuras parentales y el ambiente pertenecientes al *súper-yo*. El *yo* al comprender elementos conscientes y preconsciente, en niños y niñas no existiría, ya que se formaría posteriormente.

⁹ La corriente expresiva se desarrolla durante el periodo entreguerras y después de la Segunda Guerra Mundial, enfatizando la singularidad e individualidad en el campo de la educación artística. Su finalidad era que cada hombre y cada mujer en la vida se expresen a sí mismo, realizando de "forma completa su propia individualidad a través del trabajo creativo y de una vida bella en un entorno bello" (Efland, 2002).

Por su parte Tyner (Aparici,1996) señala con respecto a las implicaciones psicológica en la autoexpresión, que en los Estados Unidos a fines del siglo XX, la corriente de la auto-expresión creativa ha significado una válvula de escape del individualismo que los americanos tanto admiran, sobre todo por su énfasis y alimentación a la denominada cultura narcisista (Hargreaves, 2005).

De igual modo, Sless (Aparici,1996) se muestra especialmente crítico con el movimiento del Educación por el Arte de la corriente reconstruccionista del cual fue pionero Herbert Read (1893-1968), al considerarlo un sistema fundado sobre la autoexpresión, la creatividad y la individualidad. Sless señala en este sentido que Read y sus sucesores conservaron la antigua dicotomía platónica sensación/cognición al considerar la visión como un proceso puramente sensorial, distinto del pensamiento.

Gimeno (2008) por su parte, propone una salida reflexiva entre lo epistémico y lo práctico en torno al concepto de autoexpresión creativa. Ya que se trata de ver las condiciones de operación en niños y niñas, las características de la sociedad, lo que hace en su conjunto y cuáles son sus consumos actuales. Dando cabida a las artes populares, a la perspectiva multicultural, siguiendo el giro que el concepto clásico de cultura ha experimentado por la influencia relativista propiciado por una mirada antropológica de la educación.

Hargreaves (2005) menciona que en un mundo posmoderno, caracterizado por la descentralización de la noción de sujeto, el cuerpo y el Yo ya no son contiguos. Incluso, el Yo carece de singularidad, a raíz del colapso de las certezas morales y científicas, siendo la única realidad inteligible la del lenguaje, el discurso, la imagen, el signo y el texto. Por lo tanto, la educación de las artes bajo un enfoque posmoderno atiende la influencia de los mass-media en la conformación de las identidades (género-sexo, clase, raza) en la infancia. Demandando una crítica sobre los mecanismos de simulación del Yo en la Cultura Visual, ya que desde mediados del siglo XX, los medios tecnológicos como extensiones del hombre, develan afanes de domino y homogeneización de la información mediante mensajes o *pastillas subliminales* (McLuhan, 2005).

De hecho el Yo de la autoexpresión creativa ha visto transfigurado sus mecanismos de significación mediante los cada vez más novedosos soportes mediales. Para Escaño (1999) por ejemplo, la réplica o simulación del Yo, como generador de sensaciones, son en realidad el resultado de mecanismos de repetición gracias a los medios electrónicos y digitales en la era posmoderna. Debido principalmente a que el ser humano a través de los medios se extiende sobre la base de sí mismo, es decir, mediante la extensión de su Yo narcisista y psicológico. La imagen desde este punto de vista, en definitiva es la creación simbólica del Yo vertida en la imagen de los demás. Esto es, verse en el otro, modificando lo que en realidad es lo otro, puesto que predomina el parecido al Yo. De lo cual se deduce la intencionalidad política y cultural de dominio, en la construcción simbólica del Yo homogeneizador.

Surge de este modo, un fenómeno conocido como hiperrealidad, el cual, asienta en cierta medida que lo verdadero es aquello que sustituye a la esencia y ética de las cosas. De esta modo Hargreaves, (2005) acuña la siguiente frase: *las cosas no son lo que parecen ser*. Ya que la atracción que implica la simulación del Yo mediante los medios tecnológicos de difusión *ya no pertenece al orden de la apariencia, sino al de la simulación*:

En este caso, las imágenes tecnológicamente complejas, producto de elaborados diseños y manipulaciones han promovido la tendencia, cada vez más presente y popular en museos, acuarios y lugares por el estilo, a crear sofisticadas simulaciones o hiperrealidades de pueblos victorianos, minas de oro de la “frontera” o ecosistemas completos en donde los delfines, los pájaros o las mariposas parecen estar en su propia casa. Cuando se viaja al *Epcot Center de Disneyworld* y se ven esos robots que parecen humanos y que en muchos aspectos, son más perfectos que los mismos humanos, uno no puede maravillarse ante el triunfo tecnológico que esto representa. (p.108)

4.1.2. Cultura Visual en educación artística

Reunir Cultura Visual y Educación Artística demanda una ruptura de fronteras disciplinares. De hecho, plantear un objetivo sobre la necesaria incorporación de la Cultura Visual en Educación Artística en la formación del Profesorado, requieren de la atención y análisis crítico de los mecanismos de percepción y conceptualización de las imágenes de género. Además, la Cultura Visual bajo su vertiente de Género anidada en el pensamiento Feminista, activa una relación interdisciplinar mediante la crítica hacia listados de saberes expresados en contenidos disciplinares reflejados en los Planes y Programas de Estudio de la EGB en Chile (MINEDUC, 2012)

Para Escaño (Marín, 2003) los estudios culturales emergen en momentos de crisis de las disciplinas y estudios humanistas tradicionales, contando con otras herramientas para aportar soluciones: “aparición de una cultura popular marcada por la invasión mass-mediática, la expansión de la iconografía publicitaria, la emergencia del pensamiento social multiculturalista y el feminista, etc.” (p.431).

El naufragio de saberes humanísticos como la filosofía, psicología y otras ramas, remiten hacia otras modalidades de acceder al conocimiento, mediante lo interdisciplinar y transdisciplinar. Siendo los estudios culturales la vía de respuesta posible para la organización del saber durante la posmodernidad: “...su temperamento inter-multi-transdisciplinar es precisamente la tendencia que cualquier pedagogía debe asumir hoy. En esta senda emergieron propuestas concomitantes con los Estudios Culturales. Es el caso de la Cultura Visual”. (Marín 2003)

Eisner (2004) al referirse a la Cultura visual inserta en la educación artística, señala que ésta permite ayudar a los y las estudiantes a aprender a decodificar los valores e ideas que se encarnan en la cultura popular y en las bellas artes. Agrega además que el control de los medios de comunicación, determina qué imágenes influyen sobre las decisiones de los y las estudiantes en el ámbito del consumo cultural. Ante lo cual no escapan las connotaciones de índole política,

debido a que los controladores de los medios y las imágenes, ejercen un poder en la sociedad predeterminando las supuestas libertades de decisión: “De este modo, aprender a leer los mensajes de un texto visual es una manera de proteger los derechos de las personas. También es una manera de determinar a qué intereses sirven las imágenes que nos rodean” (p.49)

Escaño (Marín, 2003) señala que leer las imágenes como textos con el fin de sacar a la luz sus fines políticos, casi siempre encubiertos, es una forma de lectura. Dicha lectura inserta en la educación artística, en torno a la cultura visual es coherente con los estudios feministas y multiculturales, cuestionando de este modo el fundamentalismo y hieratismo de los valores intrínsecos. Al respecto, el descentramiento e inestabilidad de los objetivos de la educación artística, ante el continuo matiz cambiante del entorno posmoderno tornan borrosos los límites de las artes, afectando su forma, contenido y modos de comprensión.

Siendo por lo tanto la Cultura Visual un enfoque de la educación artística que otorga visos de contemporaneidad y pragmatismo al currículo. Su interdisciplinariedad, permite tomar referentes del arte, arquitectura, historia, psicología cultural, antropología, etc. No se organiza a partir de artefactos, hechos y sujetos, sino en relación con sus significados culturales.

Hernández (2000) señala que la Cultura Visual tiene por objeto de estudio todo tipo de artefacto material, agregando que la educación de artística pone especial acento en la acción o la imaginación de los seres humanos con finalidades estéticas, simbólicas rituales o político ideológicas. O más bien, con finalidades prácticas dirigidas al sentido de la mirada para formar personas: “la educación artística no debía proponerse que todas las personas aprendieran a hacer arte, sino, más bien al contrario, que a través del arte se aprendiera a ser persona”.

Para Agirre (2000) la Cultura Visual se traduce en el principal desafío desde la perspectiva curricular, abiertamente comprometida con las imágenes y la tecnología posmoderna. De igual modo, para Marín (2003) la Cultura Visual

enfrenta críticamente las imágenes utilizando el análisis cultural, el juicio moral y la ideología que estas mismas imágenes amenazan con imponerse.

Respecto de la Cultura visual en el currículum artístico posmoderno, Efland, Freedman, y Stuhr (2003) manifiestan que las artes en la posmodernidad, se caracterizan por la apertura y la voluntad expresa de apropiarse de imágenes de la cultura popular y otras fuentes: arte folclórico, arte primitivo, arte tribal, arte popular, etc. De hecho, Maeso (Marín, 2003) agrega que la Educación Artística basada en la Cultura Visual, plantea un currículo ecléctico, relativista y multidisciplinar, con una organización curricular basada en la búsqueda a *posteriori*, y unos resultados de aprendizaje que permitan interpretar la información relacionada con otras fuentes.

De esta manera la Cultura Visual inserta en el currículum artístico dotan al alumnado de recursos para tomar conciencia, comprender y valorar críticamente la producción de todo tipo de objetos e imágenes. Gestando la elaboración de juicios críticos conscientes ante la influencia de la televisión¹⁰, la sensibilización sobre cualidades estéticas y funcionales de objetos de consumo cotidiano, obras artísticas de museos y galerías de arte, y medios de comunicación de masas, tales como: cine, publicidad, cómic, videoclips, etc.

Finalmente Marín (2003) concluyen que los elementos claves del currículum de educación artística en torno a la Cultura Visual, son los siguientes:

- Se prefiere hablar de representaciones o de artefactos visuales en lugar de imágenes, obras de arte o artes visuales.
- Los valores estéticos no son inherentes a determinados objetos, sino más bien a determinadas culturas y grupos cerrados especializados dentro de determinadas culturas
- El propio concepto de cultura se emplea no en el sentido académico o erudito, sino en el sentido socioantropológico más próximo a experiencias cotidianas de los miembros de cada grupo social.

¹⁰ Por ejemplo, Álvarez (Marín, 2003) añade que internet desbanca a la televisión como preferencia audiovisual de jóvenes, al producir un salto generacional mediante la fragmentación de la noción de tiempo y espacio en el mundo multimedial, que no se condicen con formulas líneas y progresivas de la televisión durante la modernidad.

- Las representaciones o artefactos deben interpretarse de muchas formas diferentes, superando el análisis formal y los que permanecen encerrados en los propios límites de la imagen, para llegar a insertarlos y comprenderlos como elementos culturales que afectan directamente la vida cotidiana del alumnado. Con ello, es posible acompasar lo que sucede en la escuela con lo que sucede en la sociedad, lo que permite concentrarse en las imágenes más atractivas y fascinantes para el alumnado: muñecos, videojuegos, páginas web, parques temáticos y de atracciones, cadenas multinacionales, teleseries, pegatinas, comida rápida, dulces, golosinas, etc.

De este modo, cobra especial relevancia lo señalado por Paul Ducum (Marín, 2003), al sostener que “el cambio desde las artes visuales hacia la cultura visual va a significar la transformación más radical y profunda en educación artística desde la autoexpresión creativa”.

4.1.2.1. *La expresión gráfica entre la escuela y los mass-media*

Uno de los mecanismos didácticos mayormente legitimados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la educación de las artes bajo un enfoque moderno, es la expresión gráfica. El Yo psicológico y su consecuente interpretación y análisis bajo una progresión lineal de los niveles de maduración alcanzado por niños y niñas, es uno de los aspectos metodológicos del cual se desprende el desarrollo de la libertad creadora. Sin embargo, dicha libertad creadora estaría condicionada por las influencias de la Cultura Visual, puesto que el dibujo no tan sólo es una práctica que acontece al interior del contexto formal de educación, sino también fuera de dicho contexto.

En los ámbitos no formales de educación, la hipervisualización de la vida diaria no significa que necesariamente sepamos lo que estamos viendo. En la actualidad existe un salto omnipresente en cuanto a la presencia de la experiencia visual en la cultura posmoderna y la capacidad para dar sentido a las marcas o experiencias de visualización. Esta situación reclama, no sólo en la escuela, sino fuera de ella, la necesidad de convertir a la sociedad de la

imagen, ya sea real o virtual, en objeto de estudio. Para Hernández (Huerta, 2002) tales preocupaciones requieren de la inserción de la Cultura Visual en el currículum artístico como estrategia o táctica, antes que como disciplina académica.

Bajo esta perspectiva, la Cultura Visual es una táctica que nos permite estudiar la genealogía, la definición y las funciones de la posmodernidad cotidiana desde el punto de vista del consumidor, más que del productor. Cobrando especial sentido aquella frase que considera a niños y niñas como consumidores antes que productores, según los planteamientos de Mirzoeff (1999). Dicho autor, define la Cultura Visual como una estructura interpretativa fluida, centrada en la respuesta a los medios visuales, tanto de individuos como de grupos (Mirzoeff, 1999).

La educación de las artes desde una perspectiva crítica, bajo el enfoque de la Cultura Visual se encargaría de atender el rol consumidor de niños y niñas inmersos en el plano formal de enseñanza. Razón suficiente para establecer un vínculo táctico entre la escuela y los mass-media, ya que “las artes visuales producen las imágenes y objetos que deseamos ver, con lo que queremos convivir, con lo que nos identificamos y que acabará por identificarnos como individuos”, según Marín (2003).

Bajo estos términos la influencia cultural en el proceso de formación dentro de las escuelas y sus fuentes informativas provenientes del ámbito extra-escolar, permite canalizar una serie de investigaciones mediante la expresión gráfica infantil. Así por ejemplo, Ives y Gardner en 1984 (Marín, 2003), señalan lo siguiente respecto a las influencias culturales relacionadas con los diferentes niveles de edades:

- 1-5 años: Durante estas edades las influencias culturales son nulas o muy débiles.
- 5-7 años: Ciertas estrategias gráficas comienzan a ser dominantes según las culturas, principalmente debido a los procesos de escolarización y aprendizaje de la escritura.

- 7-12 años: Las influencias culturales son muy notorias. Cobrando importancia la perspectiva del espacio en relación a la representación en las culturas occidentales.

Wolf en 1991 (Marín, 2003), señala por su parte que los diálogos producidos entre niñas y niños mientras realizan sus trabajos de expresión gráfica, permite establecer relaciones entre “lo que son capaces de percibir en las imágenes visuales y lo que son capaces de reflexionar sobre las señales visuales”, tales como las pinturas, los mapas y las fotografías que encuentran en su entorno. Distinguiendo dos tramos de edades consecutivos y sus respectivos niveles de comprensión:

- Entre los 2-6 años, niños y niñas no hacen diferencias entre imágenes artísticas (cuadros, esculturas, etc.) y no artísticas (mapas, anuncios publicitarios, fotografías de prensa, etc.)
- Entre los 7-12 años, niños y niñas, se familiarizan con los diferentes tipos y grupos de imágenes habituales en su cultura, y usan en sus dibujos muchos símbolos habituales, tales como convenciones gráficas de los cómics.

La expresión gráfica infantil bajo estas investigaciones emplea el dibujo como instrumento de investigación. Ajustándose de este modo a lo planteado por Hernández (2000) y Mirzoeff (1999), referente a la noción de cultura visual como táctica encargada de la disciplina artística del dibujo infantil.

W.J.Chen y L.A.Kantner en 1996 (Marín, 2003) profundizando por su parte sobre diferencias de género en el dibujo infantil, tras comprobar las siguientes hipótesis deducidas a partir de estudios previos sobre diferencias de sexo en dibujos infantiles:

- 1) Las niñas son superiores a los niños en las habilidades para el dibujo.
- 2) Las niñas prefieren dibujar actividades domésticas, mientras que los niños prefieren dibujar actividades al aire libre.
- 3) Las niñas prefieren dibujar personas, mientras que los niños prefieren dibujar objetos.
- 4) Las niñas prefieren dibujar experiencias reales, mientras que los niños prefieren dibujar temas fantásticos o supranaturales.

- 5) Las niñas prefieren dibujar temas tranquilos, mientras que los niños prefieren dibujar temas activos.
- 6) Los niños prefieren dibujar temas agresivos y las niñas no.
- 7) Cuando dibujan personas, las niñas y niños prefieren dibujar figuras de su propio sexo.
- 8) Las niñas prefieren usar líneas curvas, mientras que los niños prefieren usar líneas rectas.
- 9) Las niñas prefieren colores oscuros y los niños prefieren colores brillantes.

Maeso Broncano (2008) atiende de igual modo la variable de género, señalando en base a 26 dibujos pertenecientes a niños y niñas entre 8 y 9 años de edad, inmersos en el contexto escolar, que las influencias del ámbito familiar, educacional y mediático adoptan identidades estereotipadas en sus dibujos:

Los modelos a seguir podrían ser las figuras familiares en un principio, aunque los niños se identifiquen por el proceso de socialización con personaje televisivos, ya que estos son más universales, y los niños y niñas responden a la *teoría de las masas*: se sienten cómodos perteneciendo a una masa; de este modo se sienten comprometidos. (p.126)

De igual forma Acaso, Fernández y Ávila (2002) como integrantes del Museo Pedagógico de Arte Infantil (GIMUPAI) analizan la influencia de la televisión en 56 niños y 55 niñas entre 4 a 12 años de la Comunidad de Madrid (España), mediante la representación gráfica de lo *Bueno* y lo *Malo*¹¹. Investigación que aborda aspectos culturales, psicológicos y antropológicos junto a valores universales como justicia libertad y democracia, coincidentes con la serie de valores que encarnan los tradicionales héroes occidentales, así como los

¹¹ En el caso específico de la categoría o variable relacionada con el sistema cultural, los medios de comunicación de masas determinan elementos tales como el *pelo puntiagudo*. Característica que aludea un destacado personaje televisivo de por aquel entonces (incluso en la actualidad): *Burt Simpson*. Lo cual se complementa con la aparición de clavos en la cabeza en algunos de los personajes, que para las autoras conservan evidentes semejanzas a las figuras de los *skin-heads* (cabeza de piel, ó, cabeza sin pelo) (Acaso, Fernández y Ávila, 2002).

símbolos más frecuentemente utilizados por sus personajes, tales como el uso del color y la clara distinción de género entre lo masculino y lo femenino.

Dentro de esta línea y contexto de análisis, Lavados Pardiñas (2002), a partir de 250 dibujos realizados por niñas y niños entre 2 y 15 años, logra percibir lo siguiente: “Junto a las conocidas imágenes de la Caperucita, Gorgorito, Popeye y otros personajes de la literatura infantil, hemos visto la influencia de imágenes de *Pokemon* y *Picachu*” (p.255). Resaltando de manera particular, la influencia del manga japonés en las imágenes del arte infantil entre los 7 y 8 años de edad. En donde la elaboración de los primeros cuentos e historias cargadas de ficción son analizadas bajo una perspectiva crítica respecto de la influencia de los medios: “En el caso de los cuentos que tienen que ver con *pokemon* y *picachú*, las historias son realmente pobres y sin sentido” (p.257). Evidenciando estereotipos, acompañado de rigideces formales:

Lo realmente importante y constatable es la pérdida de validez de la imagen y de su colorido o detalles de las figuras en sus elementos constitutivos a partir de la aparición e influencia de los dibujos japoneses...hacen que la mayoría de los dibujos idénticos repitan la cabeza con dos orejas y dos ojos y unas manchas que corresponden a los mofletes o la extremidad de las orejas. Los dibujos así mismo son de frente. No existen pokemones, ni picachus de perfil o en otras posiciones...(p.258)

Respecto de este tramo de edades, Pardiñas (2002) arguye que el empobrecimiento del arte infantil visible a partir de la influencia de tales personajes tarda en recuperarse hasta después de los 10 años, mediante el abandono de tales figuras¹².

En este contexto, Efland (III Congreso de arte infantil, UCM, 2005) de remonta a la creación de imágenes asociadas a textos literarios, articulando la Cultura

¹² Cabe agregar que Pardiñas (2002) destaca una serie de relatos e historias alusivas al trabajo de expresión gráfica a los 6 años de edad, conservando el lenguaje y ortografía original empleados por niños y niñas: “Jorge, 6 años, *erese una vez un poquemon que se llamaba picachu y as que ele encontró y se lo quedo*. Carlos, 6 años, *erese una vez Picachu y hasc estaban andando por el campo y apareció Katerpi y Picachu hizo el impactrueno y debilito mucho a Katerpi y hasc tiro el Pokeball y atrapo a Katerpi*. (p.260)

Visual y el desarrollo de la infancia. Conceptualizando de este modo a niños y niñas como parte de un segmento del mercado y consumidores de museos, libros, teatro y programas de televisión, tales como Barrio Sésamo, Spiderman, Power Rangers, El señor de los Anillos, Harry Potter, no excluyendo la serie objetos y juguetes, videojuegos, mochilas, cereales, etc.

Respecto del rol pedagógico de la Cultura Visual, Wilson (III Congreso de arte infantil, UCM, 2005) resalta el aporte de la pedagogía transaccional, al establece vínculos con artefactos culturales e imágenes visuales provenientes de la Cultura Visual, en donde profesores/as y alumnos/as exponen y debaten su valoración y puntos de vistas al interior de la clase.

Evidentemente la pedagogía transaccional es clave en la comprensión y análisis crítico de la información proveniente de la Cultura Visual. Sobre todo porque la expresión gráfica es un compendio de personajes, tramas, temas, gramáticas narrativas convencionales y estilos toman prestados de tebeos, películas, televisión, videojuegos, y otras formas de cultura visual popular, así como de otros/as niños/as y adolescentes.

El escenario de la pedagogía transaccional es más que una mera instrucción vertical de arriba abajo, es la transacción continua de valores e ideas entre profesores/as y estudiantes mediante la intertextualidad de textos visuales que se desplazan por tres escenarios. Un primer escenario, en donde niños y niñas como consumidores recrean espontáneamente nuevos mundos, tomando elementos de la cultura popular visual. Un segundo escenario que traslada dicha Cultura Visual al interior del aula, como escenario pedagógico intermedio entre el colegio y los ambientes informales. Y un tercer escenario definido por las complicaciones del traslado de dicha Cultura Visual dentro de las escuelas, debido a los impedimentos trazados en los planes estudios¹³ (Wilson, III Congreso de arte infantil, UCM, 2005).

¹³ Wilson (III Congreso de arte infantil, UCM, 2005) expone al respecto las ventajas educativas presentadas por el manga japonés (*dojinshi*) en establecimientos educacionales de primaria y secundaria, especialmente en el escenario pedagógico intermedio.

4.1.2.2. *Modos de comprensión en etapa preescolar y etapa escolar*

Atender el desafío presentado por la Cultura Visual en Educación Artística, invita actualizar currículos escolares en artes visuales mas allá de la autoexpresión creativa. Puesto que el Yo psicológico supone el desarrollo de competencias que generan estrategias que anticipan resultados medibles, mesurables y pre-definidos (*a priori*). En cambio una Educación Artística basada en la Cultura Visual y Género en contextos escolares, demandan un fuerte desarrollo de competencias y capacidades de reflexión crítica ante las influencias de los medios (*a posteriori*). Todo lo cual dice relación con atender críticamente los contenidos, soportes de significación y lenguajes desarrollados mediante la expresión y creación gráfica a lo largo de la infancia y preadolescencia.

Atender crítica y reflexivamente las influencias de la Cultura Visual, convoca el análisis de la expresión gráfica realizada por niños y niñas en contextos formales y no-formales de enseñanza aprendizaje, en donde, indistintamente son empleados modos de comprensión que permiten fundamentar las representaciones de género.

Según Gardner (2005) el desarrollo de la expresión gráfica conserva una estrecha relación con el uso del lenguaje metafórico en la etapa preescolar, así como el uso posterior del lenguaje literal en la etapa escolar. Los cuales, según Egan (1991, 2000) entablan estrecha relación con el modo de comprensión mítica y romántica, respectivamente.

Gardner (2005) y Matthews (2002) ejemplifican este hecho mediante casos concretos, en donde el protagonismo en relatos audiovisuales concentra principalmente figuras heroicas masculinas, las cuales son construidas gráficamente de acuerdo a las necesidades propias de cada niño y niña.

Respecto de la etapa preescolar, Gardner (2005) otorga un claro ejemplo basado en personajes heroicos representados por su hijo Gerardo, quien además, se encuentra en una fase correspondiente a niños y niñas de cinco, seis y siete años, denominada *Etapa de Oro del Dibujo*,:

...mi hijo Gerardo se convirtió en fanático admirador de los superhéroes poco antes de ingresar a la escuela primaria. Tras haber visto un episodio especialmente emocionante de *Batman*, realizó un primer intento de dibujar a uno de sus héroes. Anteriormente, su repertorio se había limitado a las figuras humanas con forma de estaca o de renacuajo. Ahora contando apenas cuatro años y medio de edad, Gerardo dibujó a *Batman* con un cuerpo pentagonal, dos piernas salientes, una ancha capa asomándose a cada lado y la familiar cabeza de orejas puntiagudas (p.178).

Del mismo modo, Gardner (2005) destaca el interés otorgado a variados personajes no humanos representados en escenas llenas de impacto, en donde el bien y el mal constituyen la plataforma metafórica para simbolizaciones y personificaciones heroicas:

...efectuó un primer intento de incluir una nave espacial de *La guerra de las galaxias*. A la siguiente semana, creó su primera composición enteramente referida al tema. Debajo del título, retrató la *nave de los buenos*, al robot Artoo Detoo, la nave espacial, el héroe Luke Skywalker, y como para equilibrar las fuerzas del bien, también dibujo al villano Darth Vader y la *nave de los malos* (p.179)

Dichas representaciones en etapas previas a la escolarización, distingue el desarrollo de un tipo de lenguaje denominado metafórico, según Gardner (2005). El lenguaje metafórico presenta una evidente inclinación por producir interesantes figuras retóricas-metáforas, asonancias, rimas y otras secuencias rítmicas. Evidenciándose dos clasificaciones: por *semejanza formal* y por *combinación entre percepción y acción*. La primera reflejada cuando el niño y la niña dan una nueva denominación a un objeto basada en la semejanza perceptiva, por ejemplo: un lápiz lo llaman cohete espacial. Mientras la segunda, se refleja en el desarrollo de una nueva denominación basada en una combinación de percepción y acción, como por ejemplo al emplear un lápiz como un cepillo de dientes y llamar al lápiz por un nombre propio¹⁴.

¹⁴ Las metáforas empleadas no poseen connotaciones psicológicas, sino más bien corresponden a instancia en las cuales se confiere a una entidad, como una mancha, o el

Matthews (2002) por su parte, señala que el proceso de escolarización trae consigo el uso del lenguaje literal, lo cual queda reflejado en la expresión gráfica de figuras heroicas. Gardner (2005) señala que el lenguaje literal posee las siguientes características:

- Incredulidad por la fantasía e imaginación del lenguaje metafórico.
- Preocupación por *el qué dirán* junto al desarrollo de la autonomía.
- Adaptación a la convención y comprensión entre el grupo de pares.
- Intolerancia a la no aceptación de las normas del juego.
- No aceptación a la experimentación.
- No aceptación de la novedad.

Para Matthews (2002) su hijo Ben aborda una iconografía de personajes heroicos proyectados gráficamente como ejercicio terapéutico y tratamiento psicológico (enanos, dragones, caballeros y superhéroes). Personajes por lo general basados en lecturas de Tolden y juegos de rol interactivos, lo que permite construir una ficción con reglas aritméticas. Puesto que los juegos contruidos sobre la base de universos imaginarios, permiten caracterizar los rasgos de personalidad, físicos y psicológicos, otorgando incluso ventajas adicionales a personajes que en realidad no poseen: “Esto significa que el juego imita la vida real en el sentido de que la dotación psicológica y física de cada personaje interacciona con fuerzas aleatorias e imprevisibles” (p.262).

Bajo este planteamiento, Matthews (2002) enmarca la realización de dibujos de figuras heroicas en un periodo de transición entre infancia y adolescencia, abarcando el juego simbólico para la primera infancia y la imaginación interiorizada para su ingreso a la edad adulta. Para ello, *Luke Skywalker* será el principal personaje heroico representado gráficamente por su hijo durante la infancia, mientras que líderes y pensadores mediáticos lo serán durante para la pre-adolescencia, contemplando patrones de comportamientos, actitudes, estéticas y gustos determinados por la Cultura Visual: “Por ejemplo, las *Spice Girls* son el equivalente adolescente de los *Teletubbies*” (p.264).

caballote de un pintor, un nombre distinto del que tiene, que se toma de un dominio ajeno pero que se considera apropiado dentro de un determinado contexto (Gardner, 2005).

Por lo anterior, es posible establecer una relación paralela entre el lenguaje metafórico y literal empleado en la representación de figuras heroicas y los modos de comprensión mítica y romántica, definidas por Egan (1991, 2000).

4.1.2.2.1. Periodo preescolar y comprensión mítica

El lenguaje oral empleado en las etapas preescolares mantiene una estrecha relación con el modo de comprensión mítica. Un creciente número de pruebas indican que niños y niñas prestan atención a los ritmos del lenguaje aun antes de nacer, y poco después del nacimiento muestran una preferencia por los sonidos de su lengua materna. Según Egan (2000) “la comprensión mítica suele predominar desde el momento en que se desarrolla el lenguaje gramatical, entre los dos y los tres años de edad, hasta los seis, siete u ocho años de edad” (p.61)

Entre sus características comunes, destacan los siguientes aspectos: estructura binaria, fantasía, pensamiento abstracto, metáfora, ritmo y narración, imágenes y los relatos y su significado.

La *estructuración binaria* hace referencia a los dualismos y a las oposiciones. El uso de oposiciones binarias esenciales, tales como masculino/femenino, negro/blanco, natural/cultural, bueno/malo, tienen un carácter cultural universal.

Un rasgo importante de la *estructuración binaria*, según Egan (2000), es su presencia en los cuentos infantiles, o narraciones incluso generadas por niños y niñas en torno a la seguridad/miedo, bueno/malo, valiente/cobarde, amor/odio, contento/triste. Estableciendo opuestos con fines conceptuales de orientación ante fenómenos complejos, sin necesidad de recurrir a su comprobación empírica: “Presuponemos que los niños ya conocen estos conceptos con cierta profundidad, el narrador utiliza esta familiaridad para que unos sucesos acaecidos en el bosque distante y en una época remota tengan significado” (p.69)

La *estructuración binaria* de la comprensión mítica mantiene cierta relación con la comprensión irónica¹⁵ y comprensión filosófica. De hecho los adultos utilizan las estructuras binarias en las narrativas infantiles, para dar sentido al relato. Los estudiosos posmodernos y feministas han argumentado que el par *hombre/mujer* es falsamente dicotómico (comprensión irónica) tal como se ha construido en el pensamiento racional occidental (comprensión filosófica), y que su asociación con otros conjuntos binarios como cultura/naturaleza, racional/emocional, público/privado, activo/pasivo, dominante/subordinado, etc. ha dado origen a un conjunto de construcciones hegemónicas que se han empleado para reprimir y subvalorar a la mujer en las culturas occidentales. Por ejemplo, en el cuento infantil Los Hermanos Grimm, se presenta sistemáticamente a la mujer como ejemplo de los segundos términos de los conjuntos binarios y, en consecuencia, proporcionan a niños y niñas roles estereotipados para cada sexo (Egan, 2000).

Por ende, desde las etapas preescolares lo importante no es enseñar los conceptos binarios o hacer ver que el mundo se estructura en función de conceptos binarios, lo importante es estimular la mediación, la elaboración y el reconocimiento consciente de los conceptos estructuradores iniciales. Ya que, lo que está fuera de toda duda es el hecho de que la *estructuración binaria* se encuentra en todos los grupos humanos y que niños y niñas la utilizan con total normalidad (Egan, 2000)

La *fantasía* como segunda característica de la comprensión mítica se comporta como mediadora entre la realidad circundante y estructura binaria del lenguaje empleado por niños y niñas. Su alejamiento de las reglas cotidianas del mundo, según Brow en 1991, es de carácter universal al estar compuesta por elementos que permiten entablar una relación inmediata con su entorno local. Así por ejemplo, historias fantásticas llenas de osos, conejos u otros animales que hablan y van vestidos como humanos, permiten establecer una familiarización con el ambiente conocido según la experiencia inmediata. Egan

¹⁵ La comprensión irónica emplea la desconstrucción en la estructuración binaria en el cuento de los hermanos Grimm, "poniendo explícitamente de relieve las asociaciones destructivas que establecen y facilitan una comprensión más completa de los cuentos y de la cultura que las ha engendrado y alimentado" (Egan, 2000,p.63).

(2000) al respecto, indica lo siguiente: “la explicación de que la fantasía de los niños es una categoría mediadora entre unas profundas discriminaciones binarias se hace eco de la explicación de Lévi-Strauss de la fantasía y del alejamiento de la realidad propios de los mitos” (p.75).

El *pensamiento abstracto* como tercera característica de la comprensión mítica se apropia de la estructuración binaria. El pensamiento abstracto permite avanzar en la comprensión llevada a cabo por niños y niñas ante relatos audiovisuales. En este sentido, Egan (2000) señala lo siguiente:

...si abstracciones como opresión/resentimiento/rebelión y sus relaciones no estuvieran ya presentes de alguna forma hacia los cuatro años de edad, el niño típico sería incapaz de entender la historia de Robin Hood y el gobernador de Nottingham o la de Luke Skywalker y Darth Vader...estos conceptos tienen que formar parte de la comprensión que tiene el niño de acontecimientos cuyo significado depende de captar estos conceptos y la dinámica de sus relaciones (p.77).

Este aspecto del *pensamiento abstracto* permite que niños y niñas *encarnen* conceptos binarios y opuestos, en figuras heroicas provenientes de la Cultura Visual Infantil, mediante la comprensión de aspectos externos, tales como forma, color y tamaño.

La *metáfora* como cuarta característica de la comprensión mítica, según lo señalado por Gardner (2005), se encuentra presente mayoritariamente en niños y niñas de tres y cuatro años de edad, dejando sin respuesta a sujetos adultos, al producir toda una serie de significados metafóricos apropiados y atractivos. Mientras que a los siete y once años, la significación de carácter metafórico no es tan ingeniosa. De hecho la capacidad metafórica va menguando a medida que niños y niñas se hacen mayores.

El ritmo y la narración como quinta característica de la comprensión mítica, conjuga dos conceptos que se encuentran presentes en culturas orales y en el lenguaje infantil. Posibilitan el memorizar y el recordar. Por ejemplo, en una tribu el olvidar algo viene seguido de la pérdida de aspectos culturales propios

de la identidad de los pueblos. De igual forma niños y niñas de las culturas occidentales instruidas de hoy, utilizan las rimas y ritmos, disfrutando de ellos, memorizando y recordando con mayor facilidad las narraciones audiovisuales, debido a su relación de los aspectos abstractos (binarios) con la vida cotidiana. Por dicha razón, Egan (2000) arguye que las canciones infantiles en cuentos y programas de televisión como *Barrio Sésamo*, son de gran atractivo, ya que las narraciones dentro de este marco, le otorgan cuerpo a los ritmos emocionales, proporcionando un acceso muy atractivo a todo tipo de conocimiento.

Las *imágenes* como sexta característica de la comprensión mítica, vienen a desatacar la afectividad y emotividad vertida y emitida por los medios de comunicación. El lenguaje empleado por niños y niñas, al igual que el de culturas orales tradicionales permiten el desarrollo de la capacidad de evocar imágenes mentales de lo que no está presente y de sentir estas imágenes como si fueran reales y estuvieran ahí. Cargando su contenido con efectos psicológicos que las hacen más cercanas a los infantes a nivel afectivo y emotivo, entablando una relación directa con el aspecto estructural y formal de los ritmos y rimas de narraciones míticas. Egan (2000) al respecto señala:

Al igual que el ritmo, las imágenes han desempeñado en las culturas orales tradicionales un papel social esencial para ayudar a memorizar. Los mitos están repletos de imágenes vividas, con frecuencia estrambóticas, que les da lo que podríamos llamar un poderoso impacto (p.93).

Por último y como séptima característica, *los relatos y su significado*, se presentan como un modo de articulación entre la ficción y la realidad. Razón por la cual, según lo señalado por Egan (2000) “cuando captamos las convenciones de los relatos y los tipos de significados afectivos que pueden conferir a los acontecimientos, parece que nos prodigamos en aplicarlos a los acontecimientos del mundo, de la historia y de nuestra propia vida” (p.97). Por ende, al otorgar significado a nuestras historias de vida, los relatos y sus estructuran son un soporte seguro de significación aunque sólo sea de una manera provisional.

4.1.2.2.2. Periodo escolar y comprensión romántica

La comprensión romántica data del siglo V en la Grecia antigua. Heródoto (484-425 a. C.) en su obra *Historias* conduce la comprensión mediante el uso de la *racionalidad* y la capacidad *abstraer* y *descontextualizar*, dando cuenta efectiva de la alfabetización. Con la alfabetización, los sonidos del lenguaje se hicieron marcas visibles que se podían manipular, yuxtaponer y observar (Egan, 2000).

La alfabetización como componente clave de la comprensión romántica, se presenta como la gran transformadora del pensamiento, por cuanto es la vía de acceso privilegiado a la realidad. De hecho, los avances del siglo V se explican en gran medida como consecuencia del desarrollo y difusión de la alfabetización. La escritura alfabética que los griegos empezaron a explotar, marca el origen de lo que llamamos periodo histórico, en donde la democracia, la lógica, la filosofía, la historia, el teatro, etc., ganan adeptos y terreno cultural. Dando lugar a nuevas formas de pensamiento que desplazan aquellas menos claras y accesibles, accediendo al conocimiento mediante los escritos que hacen de la relación entre el tiempo y la disciplina un aporte abundante a nuestras vidas (Egan, 2000).

Dichos antecedentes, conservan según Egan (2000), una relación estrecha con la etapa de escolarización: “La perspectiva romántica de la historia o de los mundos social o natural centra la mente de los estudiantes más jóvenes en lo extremo, en los hechos más fascinantes, en historias reales intensas, en sucesos dramáticos, en héroes” (p.170)

El origen de la comprensión romántica no es autónomo, puesto que se presenta como una modalidad de comprensión entrelazada con la comprensión mítica. La comprensión romántica no se desprende del todo de los componentes estructurales binarios del lenguaje oral. La comprensión mítica en cierta medida es irracional, mientras la romántica es racional debido a la serie de componentes que articulan los conceptos binarios sustentados míticamente (Egan, 2000).

Los intentos por esclarecer los límites entre un modo de comprensión y otro, responden a la necesidad de ordenar el paso de la etapa preescolar al periodo

de escolarización. Dicho de otro modo, el paso del lenguaje oral al escrito conserva estrecha relación con el desarrollo de culturas orales a culturas alfabetizadas. Sin olvidar que ambos modos de comprensión se complementan y tensionan constantemente, puesto que la comprensión romántica es la mezcla de lo mítico y lo racional: “característica esencial y distintiva de la comprensión romántica”, según Egan (2000, p.120).

Su importancia a nivel educativo radica en su incidencia en la formación de niños y niñas en etapas de escolarización, en especial en educación primaria.

Dicho esto, cabe mencionar características relevantes de la comprensión romántica. La primera de ellas, dice relación con el modo de relatar la realidad. *Los límites de la realidad, los extremos de la experiencia, el contexto de nuestra vida*, proceden del hecho de que el romanticismo al ocuparse de la realidad, lo hace con unos intereses míticos persistentes, por lo que su personaje predilecto, el héroe, pasa a ser una sólida construcción mítica a lo largo de la modernidad. Bajo este contexto, el mito del héroe enraíza su origen en culturas alfabetizadas. Por lo tanto, sus hazañas hacen de su accionar heroico, pasos lógicos y racionales, correspondientes a una realidad autónoma (Egan, 2000).

La hazaña de excelencia cometida por personajes heroicos, marcan una tensión entre lo que es posible y lo imposible. La hazaña comienza a cobrar interés, ya no por estar vinculado con la experiencia cotidiana e inmediata relacionada con el Yo, sino más bien, con lo *Otro*, como realidad autónoma, según Egan (2000): “por lo que es diferente, remoto, misterioso, inaccesible, exótico o hasta estrambótico” (p.124). Otorgando explicaciones lógicas a realidades autónomas, pese a lo ficticio de su contenido:

...el descubrimiento de una realidad autónoma basado en la alfabetización,...empiezan a perder interés por los gigantes de un kilómetro de alto y por los enanos del tamaño de un pulgar. Se orientan intelectualmente a descubrir quienes han sido en realidad la persona más alta y la persona más pequeña que han existido. El mito cede el paso a la realidad...Las estructuras binarias simples de la comprensión

mítica se empiezan a desvanecer cuando captamos la realidad cada vez más compleja. (p.127)

El personaje arquetípico del héroe debido a sus acciones, trasciende los límites de la realidad inmediata.

La *trascendencia dentro de la realidad*, marca desde esta perspectiva una segunda característica de la comprensión romántica, por cuanto los dioses de la antigüedad mítica, son barridos por los héroes de la razón. De esta forma los héroes a diferencia de los dioses no trascienden la realidad mediante la magia, sino más bien, mediante sus actos heroicos. El héroe trasciende los límites internos y las restricciones cotidianas impuestas por las instituciones, y las conductas convencionales. El héroe hace del componente violento cargado de afecto (bondad rayana en la santidad, compasión, desinterés, elegancia, inteligencia, ingenio, paciencia), el sustituto de la magia. Por ejemplo, acciones heroicas cargadas de cualidades humanas emotivas e intensamente tratadas como la compasión, el valor y la piedad, permitiendo no sólo a los adultos, sino de manera especial a niños y niñas, identificarse con tales componentes de lo humano. Dicho fenómeno, en definitiva permite mediante la proyección empática del Yo identificarse con el *Otro*.

Dicha trascendencia dentro de la realidad permite visualizar una tercera característica de la comprensión romántica denominada el *conocimiento humanizado*. Conocimiento que para Egan (2000) acontece en la lógica del relato de manera autónoma a la realidad contingente del niño y la niña, y que se encuentra entrelazado por la empatía humanizada de conceptos que generan conocimiento: “Por ejemplo, es probable que un niño pueda comprender el teorema de Pitágoras con más facilidad si lo enmarca en el contexto de la vida de su autor y lo ve como un producto de sus esperanzas y sus temores” (p.135).

El protagonizar acciones heroicas al interior de un relato, realizando hazañas bélicas y generando acontecimientos históricos dignos de ser escritos, se trazan objetivos basados en el reconocimiento póstumo. La acción heroica individual dentro de este marco de distinción conserva igual importancia a las

razones que la motivan. La emotividad y afecto que generan y motivan a las acciones heroicas, permiten a niños y niñas en etapa de escolarización identificarse con tales protagonistas. Produciéndose un lazo de afecto y emotividad con las acciones individualizadas de los héroes, en donde los conocimientos de niños y niñas se enmarcan en la vida de inventores, descubridores o usuarios, y a su vez, es posible tener acceso a estos conocimientos comprendiendo las esperanzas, los temores o las intenciones que impulsaban a estas personas (Egan, 2000)

Una cuarta y última característica de la comprensión romántica, es la denominada *racionalidad romántica*. La cual, se define en términos de carecer *parcialmente* de vestigios mágicos. Siendo percibida en historias cuya racionalidad en el relato se encuentra imbuida de impactos emotivos en sus lectores. Razón por la cual, la racionalidad romántica no cierra la posibilidad de flexibilizar su relato con componentes de la comprensión mítica. Predominando el deseo de contar y representar a la realidad, mediante una atractiva y buena historia, e influir en las emociones de los espectadores o lectores (auditorio). Así por ejemplo, Heródoto, quien al limitarse a narrar lo que realmente sucedió (describir el mundo tal como es), no pudo desentenderse del deseo de los poetas de evocar una respuesta emocional, según Egan (2000): “Podía seleccionar las guerras y los acontecimientos que consideraban más interesantes, pero no se inventaban guerras o sucesos para crear una respuesta emocional determinada en sus lectores o en un auditorio”. (p.138)

4.1.3. Enseñanza y aprendizaje de las artes en la modernidad y posmodernidad en Chile

Llegado este punto, cabe indicar que Cultura Visual y Género como contenidos no responden necesariamente a una innovación curricular a nivel nacional en los subsectores de aprendizaje de Educación Artística y Artes Visuales en la EGB, en Chile. La Cultura Visual y Género constituyen campos de estudios interdisciplinarios emergentes que atienden en niños y niñas el desarrollo de capacidades y competencias de reflexión crítica a través de la educación de las artes.

Dicho desarrollo demanda una revisión contextualizada de la enseñanza aprendizaje de la educación artística y de las artes visuales en Chile bajo una perspectiva crítica de análisis. Para ello se distinguen tres etapas.

Una primera etapa que implica un proceso de legitimación del proyecto ilustrado a nivel local, junto a una educación gratuita y obligatoria del sujeto moderno a través de la asignatura de Dibujo Lineal desde mediados del siglo XIX.

Una segunda etapa que abarca un proceso de deslegitimación de la enseñanza aprendizaje del arte, centrado en el desarrollo del Yo, la autoexpresión creadora y la enseñanza del arte basada en las disciplinas mediante las Artes Plásticas como asignatura oficial durante la segunda mitad del siglo XX.

Y una tercera etapa que comprende una reforma educacional en pleno proceso de transición democrática ingresado el siglo XXI. Lo que permite visualizar un sujeto fragmentado bajo la perspectiva crítica de género, atendido mediante diversos mecanismos de enseñanza aprendizaje en los subsectores de aprendizajes de educación artística y artes visuales, según el currículo nacional.

4.1.3.1. Modernidad: *El Dibujo Lineal como mecanismo de movilidad social.*

En primer lugar, cabe señalar la importancia del concepto de modernidad y sus implicaciones sociales y culturales. Y en segundo lugar, revisar su contextualización en la educación moderna en Chile, mediante su relación consecuente con el Dibujo Lineal desde finales del siglo XIX.

Giddens (Giddens, Bauman, Luhmann, Beck, 1996) comprende por modernidad en la vida social a un orden post-tradicional en el sentido de reorganizar las concepciones de tiempo y espacio que desmembraban la vida cotidiana, de lo cual se desprende su radicalización y globalización institucional: “Conforme la tradición pierde su apoyo y la vida cotidiana es reconstruida en términos de interacción dialéctica de lo local y lo global, los individuos se ven forzados a negociar los posibles estilos de vida entre una diversidad de opciones” (p.38).

Según Rorty (1998) dichas opciones de vida se desprenden de las condiciones de vidas pasadas (monárquicas y clericales): “se hizo posible vislumbrar una autocreación deliberada, una superación consciente del pasado como continuación del relato biológico de especies animales” (p.20).

Lo anterior conserva directa relación con la noción de modernidad cultural, ya que los ideales ilustrados de principio del siglo XVIII constituyen el pensamiento occidental que ha modelado sus culturas mediante nociones lineales del tiempo. Al respecto, Efland (Efland, et.al.2003) señala lo siguiente: “La modernidad cultural ha propiciado una visión evolucionista de la historia social. La sociedad progresa hacia formas siempre mejores, como pone de manifiesto el avance de la ciencia, el perfeccionamiento tecnológico y el aumento de las libertades” (p.42).

Tras lo expuesto, cabe resaltar según Amorós (2004), que dicha concepción de modernidad en la vida social y por ende en el contexto cultural occidental, no es exclusiva de la Ilustración Europea, aunque en gran medida deba su origen a ella.

Para Amorós (2004), la ilustración europea muchas veces es considerada una ilustración paradigmática, sin embargo, no por ello tiene la exclusividad ni el monopolio de la Ilustración. De hecho, plantea que no existe una modernidad universal a escala planetaria, sino múltiples modernidades, diferentes de una época a otra y de un lugar a otro. Conservando en común el espíritu crítico y la apreciación del propio pasado, bajo mediaciones selectivo-reflexivas en función de un proyecto de configuración histórica del propio presente.

En Chile, la educación pública durante el siglo XVIII y gran parte del siglo XIX, ejemplifica claramente dicho fenómeno. Tras el periodo de independencia el principio paradigmático de la construcción de una nación basada en los ideales revolucionarios del siglo XVIII, marcan un proceso local de modernización cultural acompañado de la importación y difusión de ideales ilustrados durante el siglo XIX¹⁶. En este periodo prevalece la necesidad de formar ciudadanos para la nueva república, el espíritu iluminista y anticolonial presente en el discurso de los estadistas y pensadores que visualizaron a la educación del pueblo a través de una dimensión redentora, ligada a la formación de los ciudadanos y ciudadanas de la nueva república (Egaña, Prieto, Álvarez, 2003).

¹⁶ Según Villalobos, (2003) cabe destacar la importación de los ideales ilustrados en manos de pedagogos provenientes de Europa: Johann F. Peztaozzi (1746-1827), Friedrich Fröbel (1782-1852), Édouard Claparède (1873-1940) y Johann Herbart (1776-1841).

En el caso de la influencia de Peztaozzi, cabe indicar que su enseñanza centrada en el ser humano, encauzó una enseñanza destinada a un sujeto ideal, de acuerdo al curso y seguimiento de la naturaleza. Dicho sujeto categorizado en términos neutrales, dejó entrever la educación intelectual del hijo varón. Contribuyendo a su vez en la construcción de lo femenino tras la traducción de *Leonardo y Gertrudis* y *Cómo Gertrudis educa a sus hijos*, según decreto del 14 de junio de 1890, a cargo del gobierno chileno.

Fröbel, cuya obra conocida en Chile en 1831 gracias a José Abelardo Núñez, destaca la preocupación por la formación desde etapas preescolares, de acuerdo a la decoración y uso de materiales didácticos al interior de las aulas; tales como: mapas, planos, cartas zoológicas y botánicas, personajes históricos, cuadros con escenas morales, acciones heroicas, etc.

Édouard Claparède fue ampliamente difundido por Valentín Letelier al publicar su obra *Filosofía de la Educación* a fines del siglo XIX. Determinando el pensamiento pedagógico en la formación de preceptores y preceptoras en Chile durante la primera mitad del siglo XX. Señalando que el fin último de la escuela es preparar para la vida individual y social. Promoviendo el desarrollo de una escuela a la medida del niño, es decir, atendiendo su individualidad. Principios basados, por lo demás, en la formación de un individuo útil, de visión práctica, con conciencia de colectividad, de sociedad y nación.

Los ideales ilustrados de Johann Friedrich Herbart dejaron una herencia en el pensamiento pedagógico chileno, según Amanda Labarca (1886-1975). De hecho, herbartianos fueron en Chile, dice Labarca, los maestros alemanes que reformaron las escuelas de preceptores, los catedráticos del Instituto Pedagógico durante diez años y los maestros egresados de las escuelas normales. Enfatizando de este modo, una pedagogía basada en la razón y análisis racional del espíritu infantil. Propósito legítimo de la escuela, al transmitir la cultura universal, disciplinando los saberes de forma sistematizada para alcanzar dicho fin.

Desde mediados del siglo XIX se inicia la preparación de un sector de la población destinada a ejercer nuevos cargos de administración en el país, originando la futura clase dirigente. Proceso a partir del cual, se genera un conflicto doctrinario entre la fe católica del clero y la secularización de la cultura influenciado por los ideales positivistas importados (Vial, 2001).

Conjuntamente, se percibe un proceso de legitimación filosófica y política del sujeto-ideal, mediante la irrigación de ideologías y saberes positivistas e ilustrados¹⁷. Dicho de otro modo, se desarrolla un proceso de legitimación de un sujeto de una frase normativa que tiene por objeto una frase prescriptiva que le da fuerza de ley (Lyotard, 1996). Lo que en definitiva se define bajo dos instancias: la denotación y la prescripción (Lyotard, 1989).

Claro ejemplo de ello queda reflejado en el Dibujo Lineal como asignatura imbuida por ideales positivistas e ilustrados decimonónicos, y su posterior inserción como asignatura obligatoria en la *Ley de Instrucción Primaria Obligatoria* de 1921 y en la Constitución de 1925.

En el plano de la legitimación filosófica, cabe remontarse al marco de conformación de la nación tras la fundación en 1797 de la Academia de San Luis, único antecedente de la educación artística en Chile, ya que se enseña por primera vez dibujo. El dibujo, como asignatura tuvo en principio carácter obligatorio, cuyos exámenes se rendían públicamente. Las clases se daban por las noches en una sala, mientras que durante el día, dicha sala era empleada para otras asignaturas tales como gramática, latín y lengua castellana. Los criterios empleados al momento de evaluar, eran la exactitud, fidelidad y detalle en la reproducción del modelo, constituyendo un ritual público ante un tribunal, garantizando de esta forma transparencia y equidad en la corroboración de aciertos o fracasos. En 1813, el Instituto Nacional heredaría el dibujo de la Academia de San Luis. A partir de allí, el dibujo no tan sólo será obligatorio para artesanos y artistas, sino también para médicos, fabricantes y militares,

¹⁷ Así por ejemplo, durante el siglo XIX el *chorreo* (Jocelyn-Holt, 1991; Vial, 2001) del saber mediante la formación de las elites y su irrigación hacia las capas sociales mas desfavorecidas, permitió legitimar a nivel político la noción de sujeto ideal. Proceso que refleja la adopción de un modelo que normativiza y por ende prescribe a mediados del siglo XIX el reclutamiento y formación de preceptores y preceptoras (Villalobos, 2003).

puesto que se consideraba indispensable para pasar a las ciencias naturales y exactas (Errázuriz, 2001).

De ahí que el Dibujo Lineal como asignatura es clave para la formación y modernización requerida en la educación chilena. Núñez (1883), señala al respecto:

...el dibujo uno de los ramos más importantes de la enseñanza primaria
...una vez generalizado en el país, se harían sentir muy pronto sus efectos en todas las profesiones liberales, en el buen gusto del público y en el progreso y mejoramiento de todas las industrias (p.192).

Empresa que en definitiva es delegada a la formación de profesores y profesoras desde mediados del siglo XIX, a través de la Escuela Normal de Preceptores, según Villalobos (2003). Tarea a cargo de Abelardo Núñez (1840-1910) mediante la creación en 1842 de la Escuela Normal de Preceptores y posteriormente en 1852 la creación de la Escuela Normal de Preceptoras¹⁸.

De este modo, el dibujo como asignatura se adapta a los ideales positivistas e ilustrados de movilidad social y progreso de la nación. Sumado a la importación del modelo francés y método silábico de Lectura Gradual a cargo de Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888), quien destaca que el niño y niña para ejercer una profesión debe aprender el dibujo lineal entre muchas cosas (Sarmiento, 1849). Valentín Letelier (1852-1919) por su parte señala que la enseñanza del dibujo, tiene por objeto ganarse la vida y saber utilizar los conocimientos adquiridos dentro del marco de la educación de la infancia para la sociedad y no para la escuela. Ideal que se materializa mediante la creación de los ocho años de formación primaria, bajo el modelo importado y sugerido en su texto *Las escuelas de Berlín* de 1885.

¹⁸ Por aquel entonces, Amunátegui, y Amunátegui (1856) postulan que la instrucción primaria es la piedra angular de una república, como la ignorancia es la base de las monarquías absolutas. Lo que en términos políticos, se traduce en que la república es el gobierno de todos para todos; por consecuencia todos deben ser instruidos para que todos puedan gobernar. Concibiéndose necesaria una educación popular, lo que implica según Monsalve (1998) someter al pueblo para modificar hábitos y conductas, transformándolos en sujetos adecuados para la modernización de la nación.

Monsalve (1998) al respecto, señala que tras el *Primer Congreso Nacional Pedagógico de 1889*, el dibujo lineal queda inserto dentro la cuarta rama correspondiente a la educación artística¹⁹. De hecho, la enseñanza del dibujo a mano libre tiene especial consideración, por lo siguiente: se ejercita en alto grado el sentido de la vista y las facultades perceptivas de destreza y seguridad a la mano. Además, es un poderoso agente educador, en cuanto propende a contraer con toda fuerza la atención a la exactitud y belleza de la forma, así como también, un valor puramente estético al cultivar la belleza. Constituye la base para el pueblo, en términos de producir al país artículos que sustituyen a los provenientes del extranjero, por lo cual Monsalve (1998) agrega: “¡más de cuanta importancia no sería generalizarlo como estudio obligatorio en todas las escuelas primarias, a donde los futuros artesanos y obreros del país van a recibir su instrucción!” (p.130)

En el plano de legitimación política, el proceso de legitimación cimentado en discursos modernizadores, presenta claros avances entrado el siglo XX. La elaboración de la *Ley de Instrucción Primaria Obligatoria* de 1920, incluida en la constitución de 1925, la cual conserva los ideales ilustrados hasta 1973.

La inclusión del dibujo lineal como asignatura disciplinar, fomenta y reproduce mecanismos de movilidad social, mediante la adquisición de conocimientos con el objeto de ganarse la vida. De este modo, la *Ley de Instrucción Primaria Obligatoria* (1921), en su artículo n°16 del plan de estudios establece lo siguiente:

El plan de educación que se distribuirá en las diversas escuelas, según grados de enseñanza, conforme a los programas que fijarán los respectivos reglamentos, comprenderá las siguientes materias: lectura i escritura; idioma patrio; doctrina i moral cristianas, higiene; ejercicios gimnásticos i militares i canto; dibujo lineal, geométrico de ornamentación i modelaje; trabajos manuales...(p.7)

¹⁹ La educación popular contempló por aquel entonces cinco ramas de enseñanza, de acuerdo al empirismo del mundo civilizado: 1° Enseñanza Científica, 2° Enseñanza Física, 3° Enseñanza Cívica, 4° Enseñanza Artística y 5° Enseñanza Manual (Monsalve, 1998).

Además, en su artículo n°7 sostiene que son ciudadanos con derecho a sufragio los chilenos que hayan cumplido 21 años, que sepan leer y escribir, y estén inscritos en los registros electorales; prescribiendo una movilidad social mediante la representatividad en la ley. Trazando para dicho efecto, requerimientos y competencias básicas de alfabetización en lecto-escritura, para lo cual, el dibujo lineal es una instancia clave de aprendizaje. De esta forma, la participación de una ciudadana alfabetizada, prescribe la representatividad en el poder mediante el sufragio, siendo la ley, en este sentido, un medio para cumplir fines ilustrados basados en la representatividad legal y política del sujeto en la sociedad (Villalobos, 2003).

4.1.3.2. Deslegitimación de la modernidad: *El Dibujo Lineal y las Artes Plásticas durante el siglo XX.*

En pleno siglo XX el metarrelato decimonónico es objeto de un proceso de deslegitimación. Dicho proceso se percibe en la conservación de patrones jerárquicos en la sociedad chilena tras la movilidad social y representatividad política de la ciudadanía. Evidenciando en la práctica un afán de lucro tras la conservación de la clase dirigente en el poder.

De este modo, el ascenso y movilidad social en Chile a partir de la segunda mitad del siglo XX, socaban los ideales positivistas e ilustrados decimonónicos denotados en términos legales. Siendo objeto de debilitamiento el acceso obligatorio y promoción de la libertad de enseñanza presente en el artículo n°10, inciso 7° de la constitución de 1925. De hecho, el rol educativo del estado y de la cultura popular o de masas, tales como el espectáculo deportivo, las artes escénicas, cinematográficas, de la canción, etc.; definen la movilidad social como mecanismo de ascenso al *status quo* (Villalobos, 2003).

Tal situación de hechos evidencian que la legalidad de la educación pública como medio para alcanzar metas y fines cimentados en ideales positivistas e ilustrados importados, erosionan el discurso moderno ante el distanciamiento

entre lo denotado teóricamente y lo prescrito en la práctica. El Dibujo Lineal como asignatura es claro ejemplo de ello, puesto que la prescripción (Lyotard, 1989) indica un proceso de normativización de la educación pública chilena, lo que trae consigo la consecuente pérdida de credibilidad del discurso moderno.

El Dibujo Lineal irrigado a través de la educación pública chilena tiene por objeto el desarrollo de competencias en lecto-escritura, tributando en definitiva fines políticos y partidistas. Villalobos (2003) en este sentido señala lo siguiente: “los políticos habían descubierto que los votos populares les serían necesarios en el futuro y esos votos vendrían obligatoriamente de una masa que supiera leer y escribir” (p.117).

Bajo dicho panorama, la asignatura de Dibujo Lineal se instala culturalmente en una posición marginal en el sistema público de educación (Errázuriz, 1994). La posterior modificación de su nombre, nuevo enfoque y contenidos tras las reformas en educación pública durante la segunda mitad del siglo XX, hacen de las Artes Plásticas una asignatura que denota un discurso del cambio que sucumbe de igual modo en la conservación del *status quo local*. Al respecto, Errázuriz (1994) señala lo siguiente:

Aún cuando desde fines del siglo XIX se aprecia una tendencia a incorporar la apreciación estética, durante buena parte del siglo XX se puede constatar un fuerte predominio de la Enseñanza del Arte desde una perspectiva funcional. En este sentido, existen suficientes evidencias que permiten afirmar que esta enseñanza ha sido visualizada, fundamentalmente, como un medio auxiliar para apoyar o complementar otras áreas del currículo tales como: Historia, Geometría, Caligrafía, etc. Esta tendencia ha contribuido a que la asignatura de Arte asuma una condición marginal, de inferioridad y dependencia en el sistema escolar (p.2).

La reforma educacional efectuada durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1911-1982) entre 1964 y 1970, bajo un paradigma legitimador de movilidad social, define una escuela comprometida y popular imbuida por ideales de liberación transmitidos por Paulo Freire (1921-1997). Por ello, se

extiende el ciclo de Educación General Básica al 8° año básico, aprobándose conjuntamente los nuevos planes de estudios de la asignatura de Artes Plásticas (Villalobos, 2003).

Dicha reforma educacional prescribe y promueve el desarrollo y la movilidad social, puntualizando un cambio estructural en la sociedad chilena. Todo lo cual, se inscribe en el marco del programa de gobierno de la Revolución Liberal en pleno siglo XX (Villalobos, 2003). Gazpar Galaz (Oyarzún, Richards y Zaldivar, 2005) en este sentido señala lo siguiente: "...la Democracia Cristiana, encabezada por el Presidente Eduardo Frei Montalva, propone su famosa frase *revolución en libertad*" (p.66)²⁰.

En este contexto, en 1967 Luis Oyarzún (Ivelic y Galaz, 1988) reivindica la importancia de la educación artística a través de las artes plásticas en el currículum nacional. El concepto de libertad creadora en la educación formal presentaba desafíos y una evidente preocupación por la formación en el sistema educacional chileno a través de las artes plásticas. Las dificultades locales de parte de algunos de los encargados de planificación que lo han puesto en duda, impedía visualizar la importancia progresiva de las artes plásticas en una sociedad que "crece vertiginosamente y avanza hacia la automatización, con cesantía eventual de la mente y las manos". De igual modo, Raimundo Kupareo (Ivelic y Galaz, 1988) en 1971 promueve la estimulación desde la primera infancia de las capacidades liberadoras y expresivas, las cuales, mueven la imaginación que se vierten en las artes, contrarrestando la tendencia a la petrificación masificada de la vida. Capacidad que según el autor se desarrolla mediante la auto-expresión: "Para ello la educación debe estar a cargo de un profesor-esteta que permita la sensibilización y apreciación de la obra de arte, como parte del proceso formativo en individuos capaces de hacerlos *más hombres*".

²⁰ Claro ejemplo de ello lo representa la llamada *Escuela Nueva*, la cual se vio inundada por una cultura visual predominante en las escuelas públicas, al estar en manos del estado. Cultura Visual conformada principalmente por materiales didácticos obligatorios y gratuitos, tales como, balanzas, aparatos para medir la estatura, láminas didácticas y mapas. Prohibiendo a preceptores y preceptoras utilizar otros textos que no fuesen los obligatorios. Destacando la proliferación del *Silabario Hispanoamericano* (Dufflocq, 1953), cuyas ilustraciones representan una iconografía idealizada de niños y niñas (Villalobos, 2003).

En este sentido, a partir de la década de los setenta, Salvador Allende (1908-1973) único presidente marxista elegido democráticamente en Chile, plantea una acción puntal sobre los medios de comunicación: “El dominio de los medios de comunicación social como la radio, la televisión, la prensa, el cine y otros que estimaban fundamentales para la formación de una nueva sociedad y crear un hombre nuevo”. Promoviendo de este modo el proyecto de Escuela Unificada (ENU), de la Unidad Popular (UP) en lugar de un *status quo* inalterable.

Las propuestas del presidente Salvador Allende giraron en torno al cambio paradigmático sobre la prescripción moderna de las reformas. Ejemplo de ello, según Villalobos (2003), fue el cuestionamiento de los efectos de una educación estatal deficitaria respecto de la diferencia que esta presentaba con la privada, en términos de calidad. Para dicha tarea, Allende otorga las bases para privilegiar a la clase social proletaria, así como, la concientización de la juventud en los postulados marxistas, para sus futuras tareas ciudadanas. Respecto de ello, Salvador Allende (1978) en calidad de presidente, expone lo siguiente ante la Asamblea General de Naciones Unidas:

La perspectiva que tenía ante sí mi patria, como tantos otros países del Tercer Mundo, era un modelo de modernización reflejo, que los estudios técnicos y la realidad más trágica coinciden en demostrar que está condenado a excluir de las posibilidades de progreso, bienestar y liberación social a más y más millones de personas, relegándolas a una vida subhumana (p.136)

A partir de 1973 tras la instauración del régimen cívico-militar (1973-1990), tales esfuerzos e intentos reformistas que pretendieron hacer del cambio un intento no menos esperanzador para la sociedad chilena, ven abruptamente modificado su rumbo en manos de un marco de modernización que no se condice con las transformaciones promovidas desde la ciudadanía. Cambio sintetizado por Errázuriz (2009) bajo los siguientes términos: “el régimen militar impulsó a través de sus prácticas actos simbólicos tendientes, por una parte, a significar el dominio y el ejercicio del poder y, por otra, a erradicar las ideas y prácticas del gobierno destituido” (p.137). Lo que en definitiva, se traduce en la

irrupción abrupta, sin apoyo o representatividad democrática, en donde la educación y su modernización adquieren el rumbo de los grandes metarrelatos decimonónicos con aires hegemónicos, abogando contradictoriamente uno de los ideales ilustrados claves: la libertad.

De este modo, las Artes Plásticas se enmarcan de modo contraproducente en un contexto de represión, preconizando libertad a través de la educación pública.

Villalobos (2003) señala que el modelo económico neoliberal sustituye sin consulta el paradigma social protector del estado, predominando en su lugar una inversión con valor de cambio basado en el poder adquisitivo de los sujetos. El paradigma de la competitividad basado en el neoliberalismo de tipo Latinoamericano, caracterizado por la disminución del tamaño físico del estado; pasa abruptamente de un paradigma integracionista a uno de corte liberal. La Constitución de 1925, es reemplazada por la de 1980. En su artículo n°11, la constitución de 1980 señala lo siguiente: “La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales. La libertad de enseñanza no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional”. Así mismo, negando tintes políticos, señala: “La enseñanza reconocida oficialmente no podrá orientarse a propagar tendencia político partidista alguna...Los padres tienen derecho de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos”.

La Ley Organiza Constitucional de Educación (LOCE) de 1990, delega en los municipios el cargo de gestionar la educación, perdiendo el Ministerio de Educación parte de su accionar, quedando reducida su labor a nivel técnico. El Estado del terror, promueve la descentralización, encargándose del aporte económico por la vía de subvenciones por alumno que entrega a los municipios, sin previa consulta ni a profesores, ni funcionarios regionales; debiendo estos, hacerse cargo de las nuevas disposiciones y responsabilidades. Además, cabe señalar que el mecanismo de financiamiento fundado en el modelo económico de libre mercado, permitió el fomento y la participación del sector privado y de organizaciones del gobierno local,

delegando en los municipios y empresarios privados la administración de la totalidad de los recursos fiscales que se asignan a las escuelas. Con ello, ésta reforma pretendía disminuir los costos de la educación fiscal para el Estado e incrementar el acceso a la educación privada, con fuerte control político. Asegurando a partir de 1981 el traspaso los establecimientos fiscales a las municipalidades, con el objeto de que cada alumno recibiera subvención a cargo ya no directamente del Estado, sino de los municipios (Villalobos, 2003).

Dentro de este marco de acción política, las Artes Plásticas tras su actualización a partir de la reforma educacional impulsada en 1968 por el Presidente Eduardo Frei Montalva (Villalobos, 2003), asume un nuevo rol. En pleno régimen militar en 1981, el Departamento de Artes Plásticas centrado en la enseñanza media, promueve por ejemplo en el ámbito evaluativo tres tipos de mecanismos. Una evaluación diagnóstica, para medir las conductas de entrada; una evaluación formativa, para monitorear el proceso evolutivo de desarrollo alcanzado; y una evaluación acumulativa como síntesis del proceso (Errázuriz, 2001). Lo que en la práctica, estuvo trazado por contenidos contingentes a la celebración de efemérides con acento en lo nacional e íconos patrios (Montencino, 2001).

El régimen cívico-militar, deseando que con la educación no ocurriera la misma pérdida de valores nacionales que achacaba a la Unidad Popular, asienta sin lugar a dudas un hecho contradictorio cuando insiste en la celebración de las efemérides nacionales y aniversarios de las fuerzas de la defensa y de carabineros. Para cada efeméride se daban instrucciones a los directores de escuela, quienes debían hacer cumplir y planificar dichas celebraciones -que pretendían afianzar valores patrios-, llegando a constituir un problema, pues los miembros de la Junta Militar enviaban cada uno las fechas que deseaban celebrar. Lo que hizo perder a niños y niñas el hilo temporal de la historia, pues en un mismo día se podían celebrar acontecimientos totalmente separados en el tiempo y en el espacio, según Villalobos (2003).

En este sentido, según Villalobos (2003), cobra especial relevancia el artículo n°13, de la Ley 18.962 (Constitución de 1980, 10 de marzo de 1980): “Desarrollar la creatividad y la habilidad para apreciar los valores expresivos de

la comunicación estética en las diversas manifestaciones culturales” (p.164). Lo que se relaciona estrechamente con el contexto rigidizado del régimen militar debido a la uniformidad de la enseñanza de las artes basada en las disciplinas, la cual no escapa a la normatividad. De hecho, las disciplinas son una modalidad de aprendizaje formal, las cuales sesgan la enseñanza de la artes separadas de otras disciplinas. Encauzando una modalidad centrada en lo formal²¹ (Efland, 2002).

De esta manera durante el periodo del régimen cívico-militar, las Artes Plásticas reflejan claramente un desfase enorme en el tiempo y en el espacio, prevaleciendo una enseñanza de las artes centrado en lo formal. Más aún, una formalidad decimonónica reflejo del *status quo* de la clase dirigente, en cuanto prevalece lo figurativo por un lado, e informal y vanguardista para fines decorativos y comerciales por otro²². Lo que para la vanguardia fue un avance en términos de progresión de estilos, en dictadura fue la cara visible del vaciamiento de su contenido político en función de la uniformidad del pensamiento. Situación contraproducente, en tanto la acción del artista de vanguardia se fundaba en lo político vinculado con lo estético (Micheli, 1979).

Para concluir, cabe señalar que en el transcurso del siglo XX tales aspectos asociados al proceso de deslegitimación del Dibujo Lineal y posteriormente en

²¹ Marín (2003) menciona que la *Discipline Based Art Education* (DBAE) es un proyecto educativo y curricular para la educación artística, destinado principalmente para la escuela primaria, que desde 1982 hasta fines del siglo XX fue promovida por la fundación privada estadounidense *Centro Getty para la Educación en Arte*, asociada al museo Getty en Los Ángeles (California). Sus principales atractivos han sido una sólida fundamentación interdisciplinar, coordinando las ideas mayormente actuales sobre educación, psicología del desarrollo, arte y estética y movimientos artísticos de vanguardia.

²² Las vanguardias en el quehacer pictórico chileno, se eclipsan en plena dictadura con los circuitos de mercado, oficializando una escena artística del bienestar. Sin embargo, dicho bienestar, caracterizado por cierta ingenuidad, niegan su interés partidista, es decir, ni a favor ni en oposición al régimen, sino más bien, enfatizando su interés por la libertad de expresión del yo. He allí el triunfo en el mercado del arte tras la vuelta a la pintura, es decir, dentro de los límites de la estética del cuadro. Samy Benmayor por ejemplo, ingresa a la Escuela de Bellas Artes con la intención de llevar acabo hazañas heroicas y vanguardistas, centrado en la neo-figuración. Matías Pinto D’Aguiar centrado en el ensimismamiento del subconsciente y Bororo (Carlos Maturana) conservando tras su ingreso, la afición por el dibujo: *hacer monitos*. Dicho regreso a la pintura centrada en la autoexpresión creativa vaciada de contenido social y político, marcan en el plano estético una diferencia radical con las acciones de artes, gestadas en los márgenes institucionales y circuitos mercantiles, como por ejemplo, la caída de panfletos desde los cielos desde una avioneta que surca sectores periféricos, significando en un breve texto, una relación con la opresión del pensamiento de cada ser humano: “Nosotros somos artistas, pero cada hombre que trabaja aunque sea mentalmente por la ampliación de sus espacios de vida, es un artista” (Ivelic y Galaz, 1988).

la educación de las Artes Plásticas en Chile, conservan estrecha relación con el vaciamiento del contenido social en la creación. Giroux (2003) señala al respecto que tales enfoques modernos darían vía libre a la creatividad en la medida en que vende mercancías. Inhabilitando su función crítica al desconectarse de la transgresión artística, la resistencia política y las luchas democráticas.

4.1.3.3. Posmodernidad: *El Currículum Artístico de la Reforma Educacional Chilena.*

Durante el régimen cívico-militar en Chile e inmediatamente después de su finalización, se evidencia una condición posmoderna en la enseñanza y aprendizaje de las artes.

Dicho fenómeno viene acompañado de un período de transición a la democracia en Chile a partir de 1990, generando cambios en las orientaciones de la Educación Artística a nivel escolar (Errázuriz, 2004).

Iniciado el siglo XXI la Educación Artística en Chile ingresa a un nuevo escenario curricular tras la Reforma Educacional Chilena de 1996, transformando la educación de las artes de acuerdo a un nuevo paradigma gestado gradualmente a fines del siglo XX.

Dicho paradigma se remonta a las décadas de 1960 y 1970, tras las guerras entre naciones y la supuesta crisis de los modelos económicos, políticos y culturales. Para Lyotard (1989) se relaciona estrechamente con el poder, en la medida que la nueva sociedad postindustrial, es decir, la sociedad de la información, centra su interés en la acumulación y acceso a la información, mediante mecanismos de control y vigilancia. Ejerciendo una fuerte crítica a la modernidad como proyecto ilustrado centrado en la razón, el sujeto universal y los ideales libertarios. Evidenciando un proceso de deslegitimación en los ámbitos político y filosófico (Lyotard, 1996).

En este contexto, cobra especial sentido las palabras de Huyssen (1993): “las pretensiones, del arte y la literatura, de transmitir valores y verdades humanos parecían agotadas, la fe en el poder constitutivo de la imaginación moderna se mostraba engañosa” (p.278). Puesto que, ingresado el siglo XXI, el ámbito educacional inicia un proceso de recomposición de la base moral y valórica de la sociedad, otorgando espacio a temas inabordables durante el régimen cívico-militar²³.

Se toma conciencia de que el currículum debía incorporar aquellos conocimientos que les permitiera a las personas comprender y relacionarse con los acelerados cambios tecnológicos, productivos y valóricos, con la globalización, la competencia internacional y las demandas que el currículum hace a la sociedad del conocimiento (Magendzo, 2008).

La Reforma Educacional Chilena iniciada en 1996, como mecanismo innovador y transformador del currículum artístico, permitió confrontar críticamente el rasgo eminentemente disciplinar e instrumental del currículo de educación artística heredado del régimen cívico-militar. De hecho, la Reforma Educacional Chilena se enfoca principalmente por evitar la transmisión enciclopédica de información aislada y descontextualizada. Tratando de equilibrar las orientaciones que enfatizan el conocimiento disciplinario y habilidades instrumentales y aquellas que hacen referencia a la formación de una ciudadanía democrática (Magendzo, 2008).

A nivel internacional y regional, cabe destacar que la reforma del currículum artístico en Chile, se vio ampliamente incrementada con aportaciones derivadas de las acciones definidas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*-(UNESCO) y de la Sociedad Internacional

²³ El proceso de transición hacia la democracia a fines del siglo XX en Chile, refleja que la crisis del modernismo da lugar a una condición posmoderna entre arte y educación de las artes. La creación artística y su consecuente vinculación con la educación artística, obedece en el fondo a un contexto posmoderno cimentado en la teoría crítica gestada en la década de 1970 durante el régimen cívico-militar (1973-1990). En este sentido, la posmodernidad a fines del siglo XX en Chile, enmarca la creación de las artes visuales como un síntoma de Chile : “Se ha dicho ya que después del golpe militar el salto teórico que dio la crítica fue de tal magnitud que puede describirse como un verdadero trauma cultural, cuyas huellas se reconocen hasta hoy” (Mosquera, 2006).

de Educación a través del Arte-*Internacional Society for Education through Art* (INSEA).

La UNESCO (2002) define primeramente que la corriente que fomenta las actividades artísticas en las escuelas no sólo ha procurado facilitar la práctica de las artes en contextos formales y no formales, sino también mejorar la calidad de la educación reconociendo la función de las artes y la creatividad en el ámbito escolar como medio de promover valores éticos. Fundamentando sus propuestas sobre la apreciación certera de que la educación debe basarse en cuatro pilares, según *La Comisión Delors*: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

De este modo, la UNESCO focaliza los cambios o reformas conducentes a una mejora en la calidad de la educación artística, elaborando un conjunto de acciones, entre las cuales destaca la reunión regional de expertos en educación artística en América Latina y Caribe (2001). Definiendo los siguientes desafíos para la educación artística:

- Acercar las diferentes formas artísticas presentes en sociedad a las prácticas artísticas enseñadas.
- Disolver las fronteras entre Ciencia, Arte y Tecnología, así como entre los varios campos del conocimiento. Promover la interdisciplinaridad entre los distintos lenguajes artísticos, las ciencias y las nuevas tecnologías entre los diferentes lenguajes artísticos y las producciones de distintos grupos culturales.
- Una enseñanza de las artes más reflexiva y crítica, cuya finalidad no sea únicamente desarrollar las habilidades técnicas del alumno.
- Una educación artística proyectada en tres ejes: Producción, Apreciación Crítica y Comprensión de las Artes en su contexto sociocultural.
- Concebir y tratar los contenidos partiendo de los intereses y experiencias de los alumnos y alumnas. Lo cual, requiere de una actitud de investigación por parte de profesores/as y alumnos/as quienes deberán

ser capaces de resolver problemas, buscar datos, registrar, analizar, elaborar informes escritos o iconográficos.

La INSEA (2008) en su Congreso Internacional sobre formación artística y cultural para la Región de América Latina y el Caribe en Medellín, Colombia, entre el 8 y 10 de agosto de 2007, define de igual modo seis ejes temáticos, entre los cuales figura el de educación artística respecto de la Mediación Cultural, Cultura Visual y Lectura de Imágenes. Ajustándose coherentemente con la convocatoria anterior desarrollada durante el año 2006. Ocasión en que se inaugura un congreso bajo una línea de investigación denominada Cultura Visual y Género (VCG), cuyo objetivo fue animar y promover el entendimiento de como la Cultura Visual construye el género en determinados contextos con representaciones de raza, edad, sexualidad, unidades sociales, y clase social. Siendo clave el desarrollo de la capacidad crítica, el cual, ha sido abordada con posterioridad en el Congreso Iberoamericano de Educación Artística: Sentidos Transibéricos (2008), entre cuyas recomendaciones cabe mencionar la siguiente:

- En cuanto a la Educación Artística acrítica como asignatura, plantea revisar críticamente los programas curriculares en el sentido de incluir las contribuciones más recientes de los estudios culturales, de la Cultura Visual y de la Cognición imaginativa. Promoviendo ir más allá de la lectura de imágenes y apreciación estética, avanzando hacia la comprensión crítica.

En Chile, y de acuerdo las indicaciones de la Comisión Nacional de Modernización de la Educación (1994) la libertad de los establecimientos educacionales encargados de la enseñanza postobligatoria debe extenderse a la selección de las formas pedagógicas más adecuadas para su proyecto educacional. Se deben elegir cualquier tipo de establecimiento, y de este modo aquellos métodos de enseñanza que permitan desarrollar en él y la estudiante sus propias capacidades y estrategias de aprendizaje, ejercitando procedimientos cognitivos superiores, tales como: pensar de manera creativa frente a problemas ambiguos, sintetizar información de diversas fuentes e interpretarlas adecuadamente, observar, comparar e inferir, explorar la realidad

con conceptos de tal forma que le permitan usar el conocimiento aprendido (Magendzo, 2008)

En sentido la Matriz Curricular Básica (MCB) constituye un instrumento diseñado para asegurar y, a la vez, regular la libertad que la ley reconoce a cada establecimiento para decidir su propio plan y programas de estudio. Así como también, sirve de base para elaborar los planes y programas de carácter indicativo que el Ministerio de Educación pone a disposición de escuelas que resuelvan no elaborarlos ellas mismas (MINEDUC, 2009).

La Matriz Curricular Básica se funda en la necesidad de seleccionar y organizar los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), los Objetivos Fundamentales (OF) y los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), estableciendo puntos de articulación, de una parte, entre la estructura del saber y los tipos de aprendizaje que debieran lograrse a lo largo de la progresión de cursos. Los componentes estructurales de la MCB son los siguientes (ver anexo n°1):

1. Objetivos Fundamentales Transversales.
2. Objetivos Fundamentales.
3. Contenidos Mínimos.
4. Sectores y los Subsectores de Aprendizaje.
5. Ciclos y Subciclos de Aprendizaje.
6. Niveles Educativos.

En primer lugar los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), los cuales, dentro de los aportes de la reformas educativas Iberoamericanas, permitieron conectar la fuente sociológica de la cultura social e institucional con las fuentes humanistas, psicológica y filosófica en el currículum (Román y Diez, 2001).

El Ministerio de Educación (MINEDUC, 2002, 2009) define los Objetivos Fundamentales Transversales para la Enseñanza General Básica como aquellos objetivos que tienen un carácter comprensivo general, cuyo logro se funda en el trabajo formativo del conjunto del currículum, o de subconjuntos de éste que incluyan más de un sector, subsector o especialidad. Introducen una

dimensión de integración al currículum de colección heredado desde el régimen cívico-militar, promoviendo de esta manera la formación intelectual-cognitiva, y la formación afectiva-valórica-actitudinal (Magendzo, 2008).

Siguiendo el modelo español de transversalidad se identificaron una serie de temas transversales, como por ejemplo: derechos humanos, género, ecología y medio ambiente, educación sexual y otros. Posteriormente entre los años 1996 y 1998 el concepto de transversalidad cambia sustantivamente y se orienta al logro de competencias y habilidades, tanto cognitivas como ético-morales. De este modo los Objetivos Fundamentales Transversales en la Enseñanza General Básica se estructuran en torno a tres ámbitos estrechamente vinculados entre sí: crecimiento y autoafirmación personal; formación ética; el ámbito de la persona y su entorno (Magendzo, 2008).

En segundo lugar, los Objetivos Fundamentales (OF) integran requerimientos del saber y/o experiencias que deben ser logradas bajo la forma de competencias en un determinado nivel educativo (MINEDUC, 2009).

En tercer lugar, los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) enunciados como temas o materias de enseñanza y actividades, destacan la dimensión conductual del/a alumno/a. Con ello se busca disminuir el sesgo instruccional y lectivo que adopta la enseñanza cuando sus contenidos se formulan exclusivamente como materias o temas de clase (MINEDUC, 2009).

En cuarto lugar, los sectores de aprendizaje, los cuales hacen referencia a las diversas categorías de agrupación homogénea de los tipos de saber y de experiencias que deben cultivar niños, niñas y jóvenes para desarrollar aquellas dimensiones de su personalidad que han sido puestas de relieve por los fines, objetivos generales y requisitos de egreso de la enseñanza básica. Cada sector de aprendizaje define los tipos de saberes y experiencias que deben ser trabajados a lo largo de cada uno de los 8 años de estudio que cubre este tipo de enseñanza, entre los cuales figura el sector de aprendizaje de las Artes.

Para efectos de referir la forma en que los estudios propios de un sector se expresan en cada uno de los diferentes niveles, se emplea el concepto de subsector. Con esta idea se pretende dar cuenta de dos situaciones: el énfasis que se desea dar a un determinado sector cuando sus estudios se expresan con idéntica intención a lo largo de los ocho años; y, la necesidad de dividir un sector, por razones técnico-pedagógicas, en agrupaciones o estructuras disciplinarias menores que ordenen los objetivos y contenidos que, de acuerdo con el grado de madurez biológica y psicológica del niño y la niña, deben ser alcanzados al finalizar cada nivel en que se divide el proceso de 8 años de estudios. Razón por la cual el sector de Artes se subdivide en Subsector de Educación Artística y el Subsector de Artes Visuales.

En quinto lugar, los ciclos y subciclos de aprendizaje que alude a una forma de ordenar temporalmente el proceso escolar según tramos de más de un año, cada uno de los cuales secuencia y ordena los diversos aprendizajes que deben realizar los/las alumnos/as en una determinada etapa de su desarrollo evolutivo personal. En la Enseñanza Básica se diferencian dos Ciclos. Un Primer Ciclo que cubre aprendizajes que deben realizarse entre el 1º y el 4º año y, un Segundo Ciclo que sistematiza los aprendizajes a realizar entre el 5º y el 8º año. Cada Ciclo se divide, a su vez, en subciclos de dos años de extensión cada uno.

Por último, y en sexto lugar los niveles educacionales o tramos cronológicos, los cuales, por razones técnicas como administrativas, dividen el proceso escolar que ocurre dentro de cada Ciclo o Subciclo de Aprendizaje. Considerando los procedimientos habituales de organización y calendarización del proceso escolar de la escuela chilena, y atendiendo a las características psicológicas de los diferentes grupos de edades, en el Primer Ciclo la segmentación del proceso es de carácter bianual y, por tanto, cada nivel coincide con un subciclo; en el Segundo Ciclo, en cambio, cada nivel corresponde a un año de estudio.

De este modo, la Enseñanza General Básica se define en los siguientes niveles educacionales, de acuerdo a los tramos cronológicos de edades de niños y niñas:

- 1° y 2° Básico: 8 años (Nivel Básico 1, o, NB1)
- 3° y 4° Básico: 10 años (Nivel Básico 2, o, NB2)
- 5° Básico: 11 años (Nivel Básico 3, o. NB3)
- 6° Básico: 12 años (Nivel Básico 4, o, NB4)
- 7° Básico: 13 años (Nivel Básico 5, o, NB5)
- 8° Básico: 14 años (Nivel Básico 6, o, NB6)

Para Errázuriz (2004) las orientaciones de la Reforma en Artes se sustenta bajo el siguiente criterio para la Enseñanza Artística: “Un enfoque progresivo del currículo, de modo que los programas se articulan a partir de diversos contenidos y temáticas para ser abordados a través de múltiples lenguajes artísticos” (p.4)

En el caso de los primeros cursos de la Enseñanza Básica (1°,2°,3° y 4°), estas temáticas constituyen una introducción inicial a la creación, apreciación y reflexión artística. La idea es que el alumnado pueda explorar distintos medios de expresión, conocer materiales y técnicas, así como apreciar obras de Arte y conversar sobre éstas.

En otras palabras, se propone que los alumnos y alumnas tengan la oportunidad de experimentar diversas modalidades del trabajo artístico, de manera que la enseñanza escolar refleje más adecuadamente algunas funciones que cumple el Arte en la sociedad, sus circuitos, instituciones, y otros.

A partir de Quinto año hasta Octavo año de Enseñanza General Básica se elaboran programas diferenciados de Artes Visuales y de Artes Musicales, los cuales también plantean algunos objetivos, contenidos y actividades comunes que permiten la integración entre ambos sectores.

A modo de síntesis de contenidos y/o temáticas por Curso en Educación General Básica en Educación Artística y Artes Visuales, cabe destacar la siguiente progresión por niveles (ver anexo n°2):

- 1° y 2° Básico
 - Desarrollo de la capacidad de expresión artística mediante la exploración de diversas formas plásticas.
 - Desarrollo de las capacidades iniciales para apreciar obras de Arte y percibir estéticamente el entorno.
- 3° y 4° Básico
 - Expresión artística empleando diversos lenguajes materiales y técnicas.
 - Apreciación de las Artes Visuales.
 - Conocimiento y expresión a través del lenguaje de las Artes Visuales.
- 5° Básico
 - Técnicas elementales de las Artes Visuales.
 - Identificación de diversos tipos de líneas, colores, formas, espacios y movimientos a través de la expresión personal y la apreciación de obras de Arte.
 - El Arte indígena chileno, folclor regional.
- 6° Básico
 - Expresarse por medio del color empleando diversas técnicas, soportes y materiales, a partir de la percepción de realidades propias del entorno cultural.
 - Apreciación de obras significativas de la pintura, escultura y arquitectura colonial.
 - Elementos fundamentales de la teoría del color.
- 7° Básico
 - Conocer y experimentar con elementos fundamentales del diseño en el plano y el volumen.
 - Apreciar el diseño y los estilos en diversas épocas y culturas.
 - Diseño e identidad cultural.
- 8° Básico
 - Expresarse en el espacio tridimensional, escultórico y arquitectónico, empleando diversas técnicas y materiales.
 - Apreciar y reconocer los principales movimientos de las Artes Visuales en el siglo XX.

Ahora bien, según los antecedentes expuestos, todo indica que una vez instalada la Reforma Educativa en el marco curricular y por ende en la educación de las Artes, la Cultura Visual y el Género como vertientes actuales de la Educación de las Artes quedan pendientes de reflexión e inserción en la Matriz Curricular Básica.

4.1.3.3.1. Desafíos Curriculares en Educación Artística y en Artes Visuales

La posmodernidad (Casullo, et.al.1999) como paradigma inmerso en el proceso de reforma de la educación artística y de las Artes Visuales en Chile, plantea que estamos más allá, cronológicamente, de la modernidad. Dicho de otro modo, según Lyotard (1996), el posmodernismo no es el fin del modernismo sino su constante estado naciente. Razón por la cual, el concepto de *modernización* en la Educación Chilena se encuentra aún presente en el proceso de transición hacia la democracia, una vez iniciado el siglo XXI.

Por ende, la Cultura Visual y Género, más allá de conformar un enfoque o contenido propio de las Educación Artística, es un mecanismo de transformación y revisión que atiende la cultura desde una perspectiva crítica, lo cual, se diferencia claramente de la cultura verbal y textual (Hernández, 2003). De hecho, el estudio de la cultura visual lo conforman una serie de elementos sincrónicos, que son el reflejo de un periodo determinado, siendo a fines del siglo XX las bellas artes, la artesanía, el diseño, artes escénicas y del espectáculo, y los medios electrónicos de comunicación, los que la constituyen (Walker y Chaplin, 2001).

La Cultura Visual, plantea un desafío en términos pedagógicos, ya que entabla con la enseñanza y aprendizaje de la educación artística y de las artes visuales una estrecha relación, al tener como objeto de estudio la percepción visual y apreciación crítica de productos culturales destinados al consumo masivo. Al respecto, Kerry Freedman (Acaso, 2009) señala lo siguiente:

Es muy improbable que el proceso de aprender a crear arte visual y a responder adecuadamente a las complejidades, ocurra sin guía. A menos que las personas reciban instrucción, seguramente nunca llegarán más allá de la superficie de las imágenes y de los objetos diseñados que ven cada día (p.165).

En éste sentido la escuela se presenta como instancia para la comprensión de la cultura visual, en la medida que permite descodificar la serie de mensajes transmitidos por los productos culturales mediáticos (Hernández, 2003).

Freedman (2003) señala al respecto que una educación de las artes visuales ocurre en y por el reino de la cultura visual, en todos los niveles educativos, mediante los objetos, ideas, creencias y las prácticas que constituyen la totalidad de la experiencia concebida humanamente visual. Por ende, la decodificación genera un modo de pensar el mundo, garantizando la creación de un nuevo conocimiento mediante la forma visual. Cobrando especial sentido lo señalado por Fernández Cao (1998) al plantear una didáctica de las artes y de la imagen bajo los siguientes términos: “Consideramos que, apoyados en este instrumento de análisis visual, el alumnado dispondrá de un elemento importante de discriminación visual para ver, disfrutar, apreciar y juzgar los distintos mensajes y creaciones visuales” (p.40).

La cultura visual, según lo mencionado anteriormente, se ve reforzada ampliamente por la confluencia de campos de estudios de diferentes disciplinas, en particular la Sociología, la Semiótica, los Estudios culturales y feministas y la Historia cultural del arte (Hernández, 2005).

Bajo este planteamiento teórico de la historia del arte, la Cultura Visual y las representaciones visuales de la mujer, ya no tratan tan sólo sobre el estudio de los artefactos artísticos y documentos depositados en el presente a través del tiempo, sino además, consiste en un proceso psicosocial de relectura y de reescritura del proyecto feminista. Debido a que el campo de la Cultura Visual bajo la relectura feminista vendría a ser un espacio socialmente construido en donde las prácticas de ver están estrechamente vinculadas con los procesos de formación de la subjetividad y la diferencia. De esta manera, el proyecto

feminista constituye al sujeto según su diferenciación sexual, puesto que las representaciones visuales a lo largo de la historia elaboran representaciones visuales de la mujer narradas bajo un marcado falocentrismo y sexismo (Villaplana, 2008a).

De este modo, Villaplana (2008b) vincula de manera interdisciplinar dos campos de estudios: los Estudios de la Cultura Visual y los Estudios de Género. Para ello, son claves las aportaciones de Linker (2001), Griselda Pollock (1996) y Amelia Jones (2003).

Linker (2001) señala que notoriamente la sexualidad significan de manera dominante las representaciones de la mujer. Situando además, al espectador y espectadora desde una posición sexualmente marcada, como elemento clave de la subjetividad. Griselda Pollock (1996), al inscribir las diferentes posiciones de lecturas sobre la cultura visual dentro de las diferencias sexuales, traza diversas lecturas a partir de la diferenciación sexual. Afirmando, que siempre es importante saber quien lee, así como visibilizar las relaciones de poder que sostienen el dominio de unas lecturas frente a otras lecturas posibles. Y por último, Amelia Jones (2003) quien realiza un recorrido por los Estudios de la Cultura Visual desde una mirada de la teoría feminista.

4.1.4. Referencias Bibliográficas

Acaso López-Bosh, M. (1998) *La teoría de la elaboración como estrategia organizativa dentro del marco de la educación artísticas como disciplina*. Arte, Individuo y Sociedad, N°10. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense de Madrid, pp.63-76.

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nueva prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.

Adorno, T. y Horkheimer, M. (2007). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Akal.

Allende, S. (1978). *Discurso en la Asamblea General de las Naciones Unidas*. México: Casa de Chile en México

Amorós, C. (1997). *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad*. Madrid: Cátedra.

Amorós, C. (2004). Por una ilustración multicultural. *Quaderns de filosofia i ciencia*, 34, 67-79.

Amunátegui, M.L. y Amunátegui, G.V. (1856). *De la instrucción primaria en Chile: lo que es, lo que debería ser*. Santiago: Impr. del Ferrocarril.

Aparici, R. (1996) *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Arnheim, R. (1985) *El pensamiento visual*. Argentina: EUDEBA editorial universitaria de Buenos Aires.

Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre educación artística*. Barcelona: Paidós.

Arnheim, R. (1999). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza.

Aubin, H. (1974). *El dibujo del niño inadaptado*. Barcelona: Laja.

Bender, L. (2003). *Test giestáltico visimotor*. Argentina: Paidós.

Cabanellas I. (1980). *Formación de la imagen plástica en el niño*. Pamplona: Excma. Diputación de Navarra.

Calvo, A. (2005). Feminismos, Postestructuralismo y (Co) educación. Un cruce de miradas. *Revista Litorales*, Año 5, n°6.

Casullo,N., Forster,R. y Kaufman,A. (1999). *Itinerarios de la modernidad: Corrientes del pensamiento y tradiciones intelectuales desde la ilustración hasta la posmodernidad*. Buenos Aires: Eudeba.

Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994). *Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación. Los desafíos de la Educación Chilena frente al siglo XXI*. Santiago: Editorial Universitaria.

Congreso Iberoamericano de Educación Artística (2008). *Sentidos Transibéricos*. Obtenido el 27 junio de 2008, desde <http://www.rede-educacao-artistica.org>

Congreso INSEA (2007). *Formación artística y cultural para la Región de América Latina y el Caribe*. Obtenido el 21 julio de 2008, desde <http://www.consejodelacultura.cl/portal/galeria/text/text1813.pdf>

Di Leo, J.H. (1970). *El dibujo y el diagnóstico psicológico del niño normal y anormal de 1 a 6 años*. Barcelona: Paidós Psicometría y Psicodiagnóstico.

Diez, E. y Román, M. (2001). *Conceptos básicos de las reformas educativas Iberoamericanas*. Santiago, Chile: Andrés Bello.

Dirección General de Educación Primaria (1921). *Ley n° 3.654 sobre educación primaria obligatoria*. Santiago de Chile: Imprenta Lagunas.

Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Paidós.

Efland, A. Freedman, K. & Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.

Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.

Egan, K. (2000). *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona: Paidós.

Egaña, L.(2000). *La educación primaria en el siglo XIX: Una práctica de política estatal*. Santiago de Chile: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos. LOM.

Egaña,M. L., Núñez, I., Salinas, C. (2003). *La educación primaria en Chile 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras*. Santiago de Chile: Editorial LOM.

Eisner, E.W. (1972). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E.W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.

Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Errázuriz, L.H.(1994), *Historia de un Área Marginal*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Errázuriz,L.H. (2001). La evaluación de la enseñanza del arte en el sistema escolar chileno. Una mirada histórica. *Revista EDUCARTE, Chile*, 22, 8-21

Errázuriz,L.H. (2009). Dictadura Militar en Chile. Antecedentes del golpe estético-cultural. *Latín American Research Review*, 44, 2, 136-157. Obtenido el 26 de enero de 2012, desde http://lasa.international.pitt.edu/LARR/prot/fulltext/vol44no2/Errazuriz_44-2.pdf

Escaño González, J.C. (1999). *Arte en la era audiovisual: replicantes, realidades*. Arte, Individuo y Sociedad, Servicio de publicación Universidad Complutense de Madrid, n°11, pp-61-68.

Freedman, K. (2003). *Theaching visual culture: curriculum, aesthetics, and the social life art*. New York: Teachers College Press.

Gardner, H. (2005). *Arte mente y cerebro*. Barcelona. Paidós

Giddens,A., Bauman,Z.,Luhmann,N., Beck,U. (1996). *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Antropos.

Gimeno Sacristán, J. (2008). La construcción del discurso y la práctica de la educación artística. *Docencia Año XIII n°36, Santiago de Chile*, pp.32-49.

Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H.A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Giroux, H.A. (2003). *La inocencia robada: Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata.

Giroux, H.A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Teoría, cultura y enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Godoy,L., Hutchison,E., Roseblatt,K., Zárate, S. (1995) *Disciplina y Desacato: Construcción de identidad en Chile, siglos XIX y XX*. Santiago de Chile: Sur/CEDEM.

Graeme Chalmers, F. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.

Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata

Harris, D. B. (2006). *El test de Goodenough. Revisión, ampliación y actualización*. Barcelona: Paidós

Hernández Hernández, F. (2000). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.

Hernández, F. (2000). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.

Hernández, F. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? *Revista Educa cao & Realidad*, 30, n° 2. Obtenido el 26 de Agosto de 2011 desde <http://seer.ufrgs.br/educacaorealidades/article/view/12413/7343>

Hernández, M. y Sánchez, M. (2000). *Educación artística y arte infantil*. Madrid: Fundamentos.

Huerta, R. (2002). *Los valores del arte en la enseñanza*. España: Universitat de Valencia.

Huyssen, A. (1993). Guía del posmodernismo. *El debate modernidad/posmodernidad* (266-318). Buenos Aires: El cielo por asalto.

I Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria (2010). Construcción de identidades. Obtenido el 13 de Septiembre de 2011 desde <http://www.congresoarteilustracion.org>

III Congreso de arte infantil, U.C.M. (2005). *Arte infantil y cultura visual*. Madrid: Eneida.

International Society for Education through Art (INSEA) (2011). Obtenido el 08 de septiembre de 2011, desde <http://insea.org/publications/volume-3-number-2-call-paper>

Ivelic, M. y Galaz, G. (1988). *Chile arte actual*. Valparaíso. Ediciones universitarias de Valparaíso y Universidad Católica de Valparaíso.

Jones, A. (2003). *The Feminism and Visual Culture Reader. Sight: Visual Culture*. London: Routledge.

Keifer-Boyd, K. y Smith-Shank, D. (2008). *Cultura Visual y Género*. Obtenido el 26 de Agosto de 2011 desde <http://www.emitto.net/visualculturegender>

Lavados Pardiñas, P. J. (2002). *Marionetas o Pokémon: imágenes del arte infantil actual*. Arte, Individuo y Sociedad, Universidad Complutense, Madrid, pp. 255-262.

Letelier, V. (1885). *Las escuelas de Berlín: Informe elevado al Supremo Gobierno por la Legación de Chile en Alemania*. Santiago de Chile: Impr. Nacional.

- Linker, K. (2001). Representación y sexualidad. Brian Wallis Editor. *Arte después de la modernidad (395-420)*. Akal: Madrid
- Llona, E. (2011). *Estudio sobre el Estado Actual de la Educación Artística en la Región Metropolitana*. Santiago de Chile: OEI, AECID.
- López Fernández-Cao, M. (1998). La Retórica visual como análisis posible en la didáctica del arte y de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*, 10, 39-62.
- López, M. y Pérez, J. (1996). La publicidad como reclamo: Valores y antivalores sociales. *Arte, Individuo y Sociedad*, 8, 65-83.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. (1972) *Desarrollo de la capacidad creadora*. Barcelona: Kapelusz.
- Lowenfeld, V. (1973) *El niño y su Arte*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lurcat, L. (1980) *Pintar, dibujar, escribir, pensar. El grafismo en el preescolar*. Madrid: Cincel.
- Lurcat, L. (1980) Sainz Martín, A. (2002). Teorías sobre el arte infantil: una mirada a la obra de G.H.Luquet. *Arte, Individuo y Sociedad, Universidad Complutense, Madrid*, pp.173-185.
- Lyon, D. (1996). *Postmodernidad*. Madrid: Alianza.
- Lyotard, J.F. (1989). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Lyotard, J.F. (1996). *La posmodernidad explicada a los niños*. Barcelona: Gedisa
- Maeso, A. (2008). Influencia de la ámbitos familiar, educacional y mediático en la adopción de identidades por los niños y las niñas a través de sus dibujos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 20, 107-128.
- Magendzo, A. (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía. Analizando la Reforma Curricular desde una perspectiva crítica*. Santiago de Chile: LOM.

Magendzo, A. (2008). *Dilemas del Currículum y la Pedagogía*. Santiago de Chile: LOM.

Marín, R. (2003) *Didáctica de la educación artística*. Madrid: Pearson.

Matte, C. (1884). *Nuevo método: (fonético-analítico-sintético): para la enseñanza simultánea de la lectura y escritura compuesto para las escuelas de la República de Chile*. Leipzig. Imprenta de F.A. Brouckhaus.

Matthews, J. (2002) *El arte de la infancia y de la adolescencia*. Barcelona: Paidós.

McClure, M. (2006). Thank Heaven for Little Girls: Girls' Drawings as Representations of Self. *Visual Culture & Gender*, 1, 63-78.

Mclaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós

McLuhan, M. (2005). *Comprender, los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

Micheli, M. (1979). *Las vanguardias artísticas del siglo XX*. Madrid: Alianza.

MINEDUC (2008). *Material de Apoyo con Perspectiva de Género para Formadores y Formadoras*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC (2009). Marco Curricular Educacion General Básica. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Consultado el 26 de octubre de 2012 <http://aep.mineduc.cl/images/pdf/2007/CurriculumBasica.pdf>

MINEDUC (2012). Marco Curricular Educacion General Básica y Media. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Consultado el 26 de octubre de 2012 desde

http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001%5CFile%5CMarco_Curricular_Ed_Basica_y_Media_Actualizacion_2009%20%285%29.pdf

Mirzoeff, N. (1999). *Introduction to visual cultura*. Londres: Routledge.

Monsalve, M. (1998). *El silencio comenzó a reinar. Documento para la historia de la instrucción primaria 1840-1920*. Santiago de Chile: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Centro de Investigación Barros Arana.

Montecino, S. (2001) *Identidades y diversidad de en Chile*. Coordinador Manuel Antonio Garretón, *Cultura y desarrollo en Chile: Dimensiones y perspectivas en el cambio de siglo (65-98)*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Montecino, S. (2004). *Mujeres: Espejos fragmentos. Antropología de género y salud en el Chile del siglo XXI*. Santiago de Chile: Catalonia.

Mosquera, G. (2006). *Copiar el edén. Arte reciente en Chile*. Santiago de Chile: Puro Chile.

Núñez, J.A. (1883). *Organización de escuelas normales*. Santiago de Chile: Imprenta de la Librería Americana.

Oyarzún, P., Richards, N. y Zaldivar, C. (2005) *Arte y Política*. Santiago de Chile: Universidad Arcis, Universidad de Chile, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Pollock, G. (1996). *Generations and Geographies in the Visual Arts: Feminist reading*. New York: Routledge.

Raczynski y Muñoz (2007) *La Reforma Educacional Chilena: El difícil equilibrio entre la macro y la micropolítica. Serie Estudios Socio/Económicos N°31*. Obtenido el 10 de septiembre de 2010 desde, <http://mt.educarchile.cl/mt/gmunoz/archives/CIEPLAN31.pdf>

Read, H. (1995). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.

Richard, N. (1987) *Arte en Chile 1973. Escena de Avanzada y Sociedad*. Santiago de Chile: FLACSO.

Rorty, R. (1998). Pragmatismo, pluralismo y postmodernismo. *Éndoxa*, 12, 17-32 (UNED. Madrid)

Sarmiento, D.F. (1849). *Método de lectura gradual*. Santiago de Chile: Impr.de Julio Belin.

Stora, R. (2003). *El test del árbol*. Argentina: Paidós

Toledo, P. & Sánchez, M. (2000) *El personajes de héroe en cómic: ¿Qué piensan nuestros alumnos?* Investigaciones, Comunicar, nº15, 2000, pp.175-183.

Venegas, A. (2002) *Las artes plásticas en la educación artística infantil*. Barcelona: Paidós.

Vial, G. (2001). *Historia de Chile. La sociedad chilena en el cambio de siglo (1891-1921)*. Santiago Chile: Zig-Zag.

Villalobos, N. (2003). *Historia del pensamiento pedagógico en Chile*. Tomo I, Santiago: Fundación Claude Bernard de Chile.

Villaplana, V. (2008a). Identidades feministas, cultura visual y narrativas. *Asparkía*, 19, 73-88.

Villaplana, V. (2008b). Nuevas Violencias de Género, Arte y Cultura Visual. Tesis Doctoral, Universidad de Murcia, Murcia, España. Obtenido el 13 de septiembre de 2011 desde <http://digitum.um.es/bistream/10201/3125/1/VillaplanaOrtiz.pdf>

Walker J. y Chaplin S. (2001). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

Wilson, B.; Hurwitz, A. & Wilson, M. (2004) *La enseñanza del dibujo a partir del arte*. Barcelona: Paidós.

Wollstonecraft, M.(1994). *Vindicación de los derechos de la mujer*. Madrid: Cátedra.

4.2 TEORÍA FEMINISTA

Es precisamente lo que ocurrió antes, en la dictadura (porque no diremos que la “intimidad doméstica” permaneció intocada por el miedo y el horror) y después en el mercado. Dos momentos de la modernización del capitalismo en Chile. Entonces lo doméstico alterado deviene una exigencia de reflexión sobre las operaciones y los recursos representacionales en el arte (Rojas, s/f)

4.2.1 Palabras Preliminares

En relación al objetivo principal de la investigación sobre el enfoque de la Cultura Visual con perspectiva género en Educación Artística y en las Artes Visuales en Chile, cabe indicar que se torna necesaria la consulta de los fundamentos teóricos del Feminismo europeo y local.

Aproximarse al Feminismo europeo, mediante una revisión cronológica de hitos relevantes a lo largo de su historia como movimiento social, evidencia una serie de conceptos que giran en torno a su evolución. Así como además, exponen una serie de modalidades de pensamientos y reflexiones en torno a la conceptualización de la *mujer* en el contexto local chileno.

Bajo este panorama, la importación del movimiento feminista europeo gestado en contextos revolucionarios del siglo XVIII, entabla una relación no menos problemática al momento de abordar el concepto de *mujer* a nivel local.

Para esclarecer dicha problemática, cabe señalar en primer lugar, que el Feminismo se comprende como un movimiento de reivindicación no tan sólo individual, sino además político. Da cuenta de la rebelión femenina en la medida que subvierte el lenguaje como portador de símbolos opresivos, cuestionando los mitos y las tradiciones religiosas, luchando por el nacimiento de una mujer nueva con una concepción de vida que transforme no tan sólo el sistema político y económico de las instituciones e ideologías, sino también el subconsciente masculino y femenino (Roig, 1985).

Bajo dicha definición se desprende su planteamiento teórico. Cobos (2005) al respecto indica que la teoría feminista en sus tres siglos de historia, se ha configurado como un marco de interpretación de la realidad que visibiliza el género como una estructura de poder. En este sentido, puede decirse que la teoría feminista constituye un paradigma, un marco interpretativo en distintos tiempos históricos.

Por lo tanto, atender el feminismo en distintos tiempos históricos, según Ana de Miguel (Amorós, 1995), es atender a las mujeres que han llegado a articular,

tanto en la teoría como en la práctica, un conjunto de coherente de reivindicaciones²⁴. Las cuales, requieren de una sólida organización para conseguirlas. Tal es el caso de las reivindicaciones expresadas por dos corrientes claves del feminismo: Feminismo de la Igualdad y Feminismo de la Diferencia.

²⁴ En este sentido, Rosa Cobo (Amorós, 1995) señala: “El objetivo de la teoría feminista es poner de manifiesto que las tareas asignadas históricamente a las mujeres no tiene su origen en la naturaleza, sino en la sociedad” (p.60).

4.2.2 Hitos relevantes del feminismo: *Feminismo de la igualdad y feminismo de la diferencia*

En el entendido que el feminismo como movimiento social constituye una teoría o paradigma para visibilizar el género, es posible establecer la existencia de distintas teorías y prácticas feministas, según Puleo (1995). Dichas teorías y prácticas del feminismo, se perciben en el tratamiento cronológico de las acciones que transforman el marco de comprensión del género a lo largo de su historia.

Tras un recorrido histórico, Ana de Miguel (Amorós, 1995) distingue tres grandes bloques del movimiento feminista: feminismo pre-moderno, feminismo moderno y feminismo contemporáneo. En primer lugar, la autora comprende por feminismo pre-moderno a los signos detectados en términos de asentar las bases preliminares del feminismo como movimiento social. En segundo Lugar, comprende por feminismo moderno, aquel que comienza con la obra de Poulain de la Barre (1647-1725) y los movimientos de mujeres y feministas tras la Revolución Francesa. Tras lo cual, se desprenden otras modalidades de feminismos: feminismo decimonónico, feminismo sufragista, feminismo socialista, feminismo marxista y feminismo anarquista. En tercer lugar, el feminismo contemporáneo iniciado con la obtención del voto de la mujer durante el siglo XX. El cual, contempla dos etapas claves para atender la problemática de género en el proceso de enseñanza aprendizaje de las Artes Visuales en Chile: feminismo de los años sesenta y setenta y el feminismo de la diferencia. Lo que para Puleo (1995) se traduce en una primera teoría trazada por el *feminismo de la igualdad* y una segunda denominada *feminismo de la diferencia*

4.2.2.1 Feminismo de la igualdad

Se define por *feminismo de la igualdad*, un tipo de feminismo de raigambre racionalista y moderno, que gira en torno a la consecución del ideal de autonomía del sujeto (Puleo, 1995). Valcárcel (2007) al respecto, señala que el

feminismo de raíz ilustrada se articula fundamentalmente en torno a las ideas de igualdad y libertad, entendida como autonomía individual, como horizonte regulador y normativo. Para ello, este tipo de feminismo insiste en la igualdad de oportunidades entre los sexos y en un acceso equitativo a los recursos. Puleo (1995), lo define del siguiente modo: “Este feminismo reivindica la igualdad en nombre de la común posesión de la capacidad de razonamiento que diferencia a los humanos del resto de los seres vivos” (p.75).

En términos cronológicos, tras la Revolución Francesa se gesta el primer movimiento feminista de la igualdad. Dicha instancia revolucionaria, enmarca y destaca la reflexión teórica de dos figuras del siglo XVIII: Olympe de Gouges (1748-193) y Mary Wollstonecraft (1759-1797).

Olympe de Gouges (1748-1793) propuso en 1791, una *Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadanía* simétrica a la *Declaración de los Derechos del Hombre* de 1789. En dicha declaración se pedía que fuesen abolidos todos los privilegios masculinos. Olympe, lamentablemente padeció en el cadalso. Sin embargo, una de sus mayores aportaciones teóricas, según Amorós (2005), es la siguiente: “Radicaliza la concepción revolucionaria de la libertad de expresión hasta hacerla extensiva a la libertad de las mujeres para designar libremente al padre de sus hijos” (p.463). Mary Wollstonecraft (1759-1797) en este sentido, tras su *Vindicación de los derechos de la mujer* de 1792, indica que bajo la apariencia de universalidad y neutralidad del concepto de hombre ilustrado se esconde la clara exclusión de las mujeres de los derechos humanos, civiles y políticos. Convirtiéndose en la primera autora inglesa que extrae conclusiones universales de las premisas ilustradas (Álvarez, 1999).

De este modo, Álvarez (1999) se refiere a las aportaciones teóricas de esta etapa revolucionaria, bajo los siguientes términos:

...recoge, pues, voces de muy diferente pelaje: mujeres analfabetas y mujeres ilustradas, mujeres políticas y mujeres militares, varones filósofos, novelistas y corresponsales se reúnen para documentar la importante dimensión social que adquirió el debate teórico sobre la igualdad y la luchas sociales y políticas de las mujeres a lo largo del

siglo XVIII, y que tuvo su colofón en el desarrollo de la Francia revolucionaria (p.161).

En los siglos XIX y XX, el feminismo de la igualdad tiene varias traducciones que en ocasiones son complementarias (Puleo, 1995). El marco teórico del feminismo de la igualdad, conserva en este sentido una estrecha relación con el *feminismo sufragista*. Según Valcárcel (2007), el feminismo sufragista, consiguió a las mujeres el derecho a voto y acceso a todos los tramos educativos. Constituyendo lo que para muchos se denomina como la *primera ola sufragista*, cuya heredera principal es Simone de Beauvoir (1908-1986) (Gimeno, 2009).

En Europa el movimiento sufragista inglés fue el más potente y radical. Desde 1866 John Stuart Mill (1806-1873) en calidad de diputado y autor de *La sujeción de la mujer* de 1869, presentó la primera petición a favor del voto femenino en el Parlamento (Amorós, 1995). Álvarez (1999) al respecto, señala que Mill recoge casi ochenta años más tarde las aportaciones de Mary Wollstonecraft, escribiendo sobre la articulación de la democracia y el feminismo. Cuya tesis plantea que detrás de un gobierno libre y justo tiene que haber un pueblo libre y justo. De este modo, Mill realiza una severa crítica a la familia patriarcal centrada en la familia como institución y agente socializador, a la que responsabiliza de las injusticias y desigualdades sociales.

El movimiento reformista desarrollado en el siglo XIX fue favorable para el feminismo al ir en búsqueda de la justicia por la igualdad (Roig, 1985). De este modo, Puleo (1995) señala que el feminismo de la igualdad bajo la interpretación liberal de igualdad ante la ley, permite el acceso al derecho a voto y otros derechos civiles para las mujeres, tales como: el derecho a realizar estudios superiores, administrar los propios bienes para la mujer casada, hacer testamento, testificar en un juicio, tramitar documentos de identidad sin permiso del marido, etc. En 1869, por ejemplo, tras la creación de *Los derechos de la mujer* por León Richier (1824-1911), se encauzó la materialización del feminismo como movimiento en el *Primer Congreso Internacional de los Derechos Femeninos* en 1878.

Cabe agregar además, que el feminismo de la igualdad enmarca planteamientos generados por parte de ideólogos anarquistas y socialistas del siglo XIX y XX. Quienes desarrollaron sus planteamientos tras el contexto de la Revolución Industrial, y en donde la jerarquización de la sociedad permitió al anarquista ruso Miahil A. Bakunin (1814-1876) plantear que son igualmente libres hombres y mujeres, siempre y cuando la comunidad futura no estuviera estructurada sobre la base del poder de ninguna clase. Con los socialismos se logra profundizar en las causas históricas, políticas y sociales de la opresión de la mujer. Así por ejemplo, Charles Fourier (1772-1837) al relacionar la liberación de la mujer con el cambio estructural de la sociedad, plantea que el grado de emancipación de las mujeres es la medida natural de la emancipación general (Roig, 1985).

Dentro de esta línea, el ideólogo socialista de inspiración marxista, Friedrich Engels (1820-1895), señala que la desigualdad de los sexos era el primer antagonismo que aparecía en la especie humana, denunciando la institución del matrimonio, como una especie de prostitución legal. Por ejemplo, en *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*, obra publicada en 1884, Engels (1996) rastrea la historia de la mujer, exponiendo que el hombre recurre al servicio de otros hombres a los cuales reduce a esclavitud. Razón por la que aparece la propiedad privada; como dueño de los esclavos y de la tierra, convirtiéndose a la vez en propietario de la mujer (Roig, 1985).

Pensadoras socialistas cuya actividad política durante la primera mitad del siglo XX se impregnaron con las ideas del feminismo, fueron las mujeres dirigentes Rosa Luxemburgo (1871-1919) y Clara Zetkin (1857-1933). Rosa Luxemburgo, nacida en una familia israelita de Polonia, inicia su lucha dentro de las filas del movimiento obrero luego de adquirir la nacionalidad alemana tras un matrimonio de conveniencia. Clara Zetkin, se convierte en una de las primeras mujeres dirigentes del *Sozialdemokratische Partei Deutschlands* (SPD), siendo a su vez redactora e impulsora del *Die Gleichheit*, primer periódico del movimiento de mujeres socialistas tras el *Congreso de la Internacional* celebrado en Stuttgart en 1907 (Fauré, 2010).

Por último, dentro del marco de acción del feminismo de la igualdad, cabe destacar el *Neofeminismo* entre los años sesenta y setenta del siglo XX, cuyos antecedentes iniciales se remontan a la obra de Simone de Beauvoir (1908-1986). Dando lugar de este modo a los denominados *Feminismo liberal* y *Feminismo radical*.

Simone de Beauvoir de forma ejemplar en su obra *El segundo sexo* publicada en 1949, analiza el porqué de la existencia de la mujer como *Otro*. Expone la alteridad que contrapone a la mujer respecto del hombre, en cuanto es comprendida dentro de la categoría de lo negativo desde los inicios de la Historia. Bajo estos términos, la marginalidad de la mujer responde a la antiquísima estructura económica, social, psicológica y política que ha colocado al hombre como centro del universo. Fundando de esta manera la idea que el ser humano no es una especie natural sino histórica, y la mujer es en cuanto el macho la cualifica. Es él, quien impone su ley e históricamente no reconoce en ella a una semejante. Dentro de este planteamiento, Beauvoir (1949) agrega: “El hombre ha querido agotar las nuevas posibilidades abiertas por las nuevas técnicas: ha recurrido a una mano de obra servil; ha reducido a esclavitud a su semejante” (p.30).

Por lo tanto, el *Feminismo Liberal* atiende la desigualdad de las mujeres mediante la reformulación del sistema hasta lograr la igualdad entre los sexos. De hecho, Álvarez (Amorós, 1995) señala que las liberales comenzaron definiendo el problema principal de las mujeres como lo es su exclusión de la esfera pública, propugnando reformas relacionadas con la inclusión de las mismas en el mercado laboral.

Dentro de este marco teórico, Betty Friedan (1921-2006) inicia el cambio de rumbo en la vida de las mujeres al desenmascarar la falsa idea de que la mujer se realizaba completamente en su función de esposa, madre y reina del hogar (Sichel, 1983). De este modo, en su obra *La mística de la feminidad* de 1963, analiza la situación concreta de la mujer norteamericana y hasta qué punto las modernas campañas en pro de la feminización de la mujer la han alienado con el mito del sueño americano. En esta línea, Friedan (Roig, 1985) sostiene lo siguiente:

...la esclavitud del hogar, el aislamiento de la mujer moderna, rastrea con multitud de detalles un estado de descontento que ni la propaganda ni los medios de comunicación de los Estados Unidos evidenciaban...la represión subterránea que ejerce en la mujer la moderna noción de feminidad, que la ha convertido -a pesar del progreso y los avances técnicos- en un ser engañado por viejos mitos modernizados (p.19)

El *Feminismo Radical* por su parte, identificó los centros de la dominación patriarcal como esferas de la vida que hasta entonces se consideraban privadas. A las feministas radicales, se les debe el mérito de haber revolucionado la teoría política al analizar las relaciones de poder que estructuran la familia y la sexualidad; sintetizándolo en el siguiente slogan: *lo personal es político* (Amorós, 1995). Kate Millett, de modo ejemplar, en su obra *Política Sexual* de 1970, sostiene que el patriarcado es el arma más poderosa como política sexual, denunciando a la autoridad masculina perpetuada a través de los siglos mediante toda clase de ideologías e instituciones. La autora en este sentido afirma lo siguiente, según Roig (1985):

...el patriarcado es devastador por que ha penetrado en todas las clases sociales, en las diferentes sociedades y épocas históricas. Por la costumbre los hombres son dominantes, y es necesario, por la fuerza; controlar la economía, el Estado y los ejércitos y manteniendo el monopolio de la violencia sexual (p.19)

4.2.2.2 Feminismo de la diferencia

Parecer oportuno exponer previamente una dinámica dada al interior del feminismo a partir de la década de los setenta. En primer lugar cabe indicar que de modo cronológico e incluso paralelo, confluyen diversas orientaciones del feminismo en occidente. El *Feminismo de la Diferencia* en este sentido marca posturas diversas que se encuentran y se diferencian a partir de elementos comunes. En segundo lugar, el *Feminismo de la Diferencia*, a pesar de sus detractores/as, se aproxima de manera benevolente al contexto cultural

chileno al reflexionar sobre la situación de los seres humanos en su condición de sexo-género y en particular de las mujeres en su condición de raza y clase.

Para comenzar, es prioritaria la definición del concepto de *Feminismo de la Diferencia* dentro de un marco cronológico de sucesión de acontecimientos.

El *Feminismo de la Diferencia* en términos cronológicos se enmarca en la *tercera ola feminista*²⁵, identificándolo con la defensa por la diversidad. De hecho, la tercera ola trajo consigo una problemática que ha provocado encendidos debates y odios irreconciliables, según Gimeno (2010): “Para bien o para mal, después de Butler, de Lauretis, Wittig, Anzaldúa, Spivak, Fuss, Braidotti, Haraway o Preciado (por citar algunas de las más conocidas y diferentes entre sí) el feminismo no puede ser el mismo” (p.2).

El antecedente más remoto del *Feminismo de la Diferencia* es el *Feminismo Radical Estadounidense*, el cual, habría evolucionado hacia un nuevo tipo de feminismo denominado *Feminismo Cultural*. Dicha evolución radica en el paso de una concepción *esencialista* del género a una concepción *constructivista*. En este sentido, Puleo (1995) indica que el *Feminismo de la Diferencia* posee dos versiones. Una primera versión *esencialista* basada en la existencia de una naturaleza femenina, biológica, distinta de la masculina, y una segunda versión *constructivista* de la diferencia radicada en el elitismo, el inmovilismo y el conformismo derivados de la exaltación de cualidades generadas por el sometimiento²⁶.

Amorós (1995) menciona que el *Feminismo de la Diferencia* se autoproclama defensor de la diferencia sexual, agregando que surge en Europa, especialmente en Francia e Italia tras diferentes escisiones o disensiones dentro del movimiento feminista de los setenta.

²⁵ Se suele asumir, según lo indicado por Gimeno (2010), que la primera ola de feminismo luchó por el sufragio y el acceso a la educación, la segunda por el acceso al espacio público y por la igualdad y la tercera identificada por la desafección de las jóvenes por el feminismo tradicional.

²⁶ Amorós (1992) adjudica esta versión a las autoras de *il pensiero della differenza sessuale*, para referirse a las italianas de la Librería de Milán (Puleo, 1995), quienes tras publicar un manifiesto que proclama el fin del patriarcado, cultivan las relaciones personales dentro de un marco de libertad, mediante un modo especial de hacer política. Sin interesarse por emular a los hombres o conseguir la paridad con ellos, venciendo de este modo el patriarcado de la mente de las mujeres.

De ahí la existencia de dos tipos de *Feminismo de la Diferencia* (Amorós, 1995). El *Feminismo Francés de la Diferencia* y el *Feminismo Italiano de la Diferencia*. Mientras el primero critica duramente al *Feminismo Igualitario*²⁷ por considerar que es reformista, al asimilar las mujeres a los varones sin salir del paradigma de dominación masculina; el segundo critica al *Feminismo Reivindicativo* por victimista y por no respetar la diversidad de la experiencia de las mujeres, afirmando con claridad que para la mujer no hay libertad ni pensamiento sin el pensamiento de la diferencia sexual. Por lo tanto, se concluye para ambos casos que la política de acentuar las diferencias entre los sexos, condena la heterosexualidad por su connivencia con el mundo masculino y se acude al lesbianismo como única alternativa de no contaminación.

Dentro de este marco de reflexión, cabe destacar según Puleo (1995) que las teóricas del *Feminismo de la Diferencia* de los años ochenta critican la teoría beauvoiriana respecto del cuerpo sexuado de la mujer²⁸, al figurar más como un obstáculo que como un medio de realización personal. Así por ejemplo, el *Feminismo Francés de la Diferencia* critica la constatación de la mujer como lo absolutamente otro. Instalado a la mujer en dicha otredad, tomando prestada la herramienta del psicoanálisis y utilizando la exploración del inconsciente como medio privilegiado de reconstrucción de una identidad propia, exclusivamente femenina (Amorós, 1995).

Bajo estos antecedentes, hace su aparición el *Feminismo Posmoderno* cimentado en la teoría *Queer*.

²⁷ Puleo (1995) indica que el feminismo de la igualdad discrepa con el feminismo de la diferencia, al insistir este último en las carencias que habían afectado a las mujeres, en lugar de enfatizar lo que éstas poseen: "Se entabla entonces un largo y encendido debate que llega hasta principios de los noventa y no acaba con la supremacía de ninguna de las dos corrientes ni con el acuerdo de ellas" (p.78).

²⁸ Butler (2001) al respecto señala que "el sexo no causa el género, y no se puede considerar que el género refleje o exprese el sexo; de hecho, para Beauvoir, el sexo es inmutablemente fáctico". Términos bajo los cuales cuestiona lo postulado por Beauvoir: "no se nace mujer, se llega a serlo; pero además no se nace del género femenino, se llega a serlo; aún mas radicalmente, si una quisiera no podría llegar a ser ni de género femenino ni masculino, ni mujer ni hombre" (p.144)

4.2.3. Feminismo y Posmodernidad

Giroux (2003) señala que el *Feminismo Posmoderno*, sea quizás la terminología que le haga mayor justicia al giro de las reivindicaciones de género desde la década de los setenta durante el siglo XX hasta el día de hoy. Bajo estos términos se definen los derroteros del feminismo inmerso en una vertiente crítica posmoderna²⁹, ya que se transgreden los límites y las fronteras trazadas por conceptualizaciones y supuestas categorizaciones, tales como las nociones esencialistas de *mujer*.

Sin embargo, entablar una relación entre feminismo y posmodernidad³⁰ no es una tarea fácil, según Benhabid (2005). La autora señala que feminismo y posmodernidad no son meramente categorías descriptivas, son términos constitutivos y evolutivos que informan y ayudan a definir los del presente, proyectan formas de pensar el futuro y evaluar el pasado. De este modo, para la autora se percibe una difícil alianza entre feminismo y posmodernidad, puesto que la teoría feminista atraviesa una profunda crisis de identidad a partir de la década de los ochenta y el pensamiento posmoderno cuestiona los ideales emancipatorios de los movimientos de la mujer.

Por su parte, Braidotti (2002) señala que el *Feminismo Posmoderno* deja entrever que la noción de *mujer* se instala en una encrucijada entre su conceptualización esencialista incrustada en la teorización del movimiento y los

²⁹ Bajo esta definición, Giroux (2003) enfrenta críticamente la defensa Habermasiana hacia la Ilustración, en cuanto proyecto inacabado e inconcluso: "Habermas se equivoca al desestimar sin más todas las formas de posmodernismo como antimodernistas y neoconservadoras. Por otra parte, si tenemos en cuenta sus ideas de consenso y acción social, junto con su defensa de la tradición occidental, su concepción de la modernidad es demasiado cómplice de una noción de la razón que se utiliza para legitimar la superioridad de una cultura primordialmente blanca, masculina y eurocéntrica" (p.268).

³⁰ Dicha relación no es del todo apoyada por Puleo (1999), quien argumenta que Celia Amorós al recalca el rasgo crítico y reflexivo de carácter ilustrado del feminismo, arguye lo siguiente: "El feminismo es la radicalización de las ideas ilustradas de igualdad y autonomía" (p.198). Sin embargo, en lo que atañe al feminismo inserto en el marco posmoderno, agrega: "No puede hablarse de feminismo pre-moderno ni posmoderno. En todo caso puede aceptarse la calificación como Ilustración de la Ilustración o revisión de la Ilustración en cuanto fidelidad a su talante crítico" (p.198). Entablando de este modo una estrecha relación entre feminismo e ilustración. Agregando que la razón ilustrada es un constructo del saber-poder con potencialidades emancipatorias que no posee la razón debilitada y estetizante de la posmodernidad.

desafíos de la representación de la *mujer* en la era de la tecnologización de la cultura:

...en la posmodernidad está presente una alianza nueva y perversamente provechosa entre tecnología y cultura. La tecnología ha evolucionado, desde el panóptico que Foucault analizó desde el punto de vista de la vigilancia y el control, a un aparato mucho más complejo, que Haraway describe desde el punto de vista de la informática de la dominación (Braidotti, 2002).

Al respecto, cabe mencionar que durante la década de los ochenta y ante las transformaciones del feminismo, se emplea el término de feminismo de tercera ola para referirse al feminismo que se centra en el tema de la diversidad de las mujeres. (Amorós, 1995). Gimeno (2010) señala que el término tercera ola es utilizado por primera vez en 1980 y se correspondería con los planteamientos del feminismo posmoderno, postestructuralista o *Queer*³¹, caracterizados por las diferencias, flujos, mixturas, identidades alternativas y múltiples. Así por ejemplo, el concepto *Queer*, como teoría reivindica las identidades múltiples y deconstruye los pares binarios de sexo y género, y por ende el concepto inmutable de *mujer*. Lo que para Amorós (1995), permite atender la diversidad de las mujeres:

Este feminismo se caracteriza por criticar el uso monolítico de la categoría mujer y se centra en las implicaciones prácticas y teóricas de la diversidad de situaciones de las mujeres. Esta diversidad afecta a las variables que interactúan con la de género, como son el país, la raza, la etnicidad y la preferencia sexual y, en concreto, ha sido especialmente notable la aportación realizada por mujeres negras.

De este modo, el feminismo adopta la problemática postcolonial y por ende, tercermundista. De hecho, el feminismo postcolonial³² es de carácter anti-

³¹ Butler (2005), menciona que el término *queer*, era utilizado como un estigma paralizante de interpelación mundana de una sexualidad patologizada. Sin embargo, el usuario del término transforma el término en emblema y vehículo de la normalización y regulación discursiva de los límites de la legitimidad sexual.

³² Oliva (2004), menciona que a partir de la década de los setenta, el feminismo lesbiano y/o negro se despega del feminismo de vertiente tradicional, dando lugar a un tipo de feminismo

escencialista al atender las diferencias entre las mujeres sin reproducir las nociones esencialistas de las diferencias culturales, basándose e insistiendo en la diferencia (Oliva (2004).

4.2.3.1 Cuestionamiento a la noción moderna de mujer

En lo referente a la conceptualización escencialista de la *mujer*, Ana de Miguel (Amorós, 1995) y Villaplana (2008a) coinciden con Benhabid (2005), al indicar que el feminismo no ha desaparecido, pero sí ha conocido profundas transformaciones que ponen en entredicho el escencialismo (De Lauretis, 1992; Haraway, 1995; Alcoff, 2002; Braidotti, 2002; Butler, 2001, 2005; Oliva, 2004; Calvo, 2005; Villaplana, 2008a, 2008b).

Mackinnon (Rorty, 1993) al respecto cuestiona el concepto *mujer*, ya que el feminismo en un momento dado, parte de la creencia de que las mujeres son seres humanos de verdad en una realidad distinta a la realidad social. Indicando de este modo que bajo una aseveración universalista, el vocablo *ser humano* e incluso el término *mujer*, denominan una esencia inmutable. Rorty (1993) agrega que la mujer en el marco de este tipo de feminismo se sustenta bajo la siguiente creencia: “una clase natural ahistórica con un conjunto permanente de características intrínsecas” (p.43).

Para Alcoff (2002) conceptualizar a la *mujer* constituye actualmente un problema para la teoría y política feminista. De hecho, señala que en su intento de hablar en nombre de las mujeres, el feminismo a menudo da por sentado que sabe a ciencia cierta qué son las mujeres. Sin embargo, tal suposición no deja de ser arriesgada, dado que cualquier fuente de conocimiento sobre las mujeres está contaminada por la misoginia y el sexismo. Así por ejemplo, el *Feminismo Cultural* no se opone a definir a la mujer, sino únicamente al modo en que los varones la definen, ya que el problema del imperialismo cultural de los varones

que dirige sus críticas al racismo y al etnocentrismo. Este tipo feminismo, la autora lo reconoce como Feminismo Postcolonial, el cual se desidentifica con las formulaciones predominantes del sujeto teórico del feminismo igualitario basado en la formulación sólida del concepto de *mujer*.

se engendra en un proceso en el que las mujeres están definidas por los varones.

De igual modo, y frente a la pregunta formulada por Beauvoir ¿existen las mujeres?, el *Feminismo Francés de la Diferencia* con evidentes rasgos postestructuralistas deriva en un ataque contra la categoría y el concepto de la mujer con un tratamiento más complejo de la subjetividad. De esta manera las políticas basadas en el género o en la diferencia sexual se recomiendan ser sustituidas por una concepción plural de la diferencia, de tal modo que el género pierda la trascendencia otorgada (Alcoff, 2002).

Parafraseando a Benhabid (2005), las feministas posmodernas asientan prácticas reflexivas y críticas a partir de los relatos locales, en lugar de los grandes relatos o metarrelatos universales. La posmodernidad en este sentido, de acuerdo a lo señalado por García y Monleón (1999) atiende la pérdida de conceptos y sus respectivas definiciones, difícilmente sostenibles en la actualidad ante los desajustes entre categorizaciones o supuestos previos. De hecho, Alcoff (2002) afirma que el sujeto moderno invisibiliza el concepto *mujer* al definirse en términos de género: “El puesto del sujeto autónomo, con voluntad propia, que puede rebasar los dictados de la naturaleza está reservado a los varones en exclusiva” (p.1). Así, el feminismo encuentra una vía de reflexión teórica que cuestiona la noción universal de sujeto moderno, del cual subyace la noción moderna de *mujer*: el concepto *mujer* es cuestionado respecto de su universalización como concepto (Benhabid, 2005).

Por lo tanto, bajo los términos planteados por De Lauretis (Oliva, 2004), la unión entre feminismo y posmodernidad cobra sentido. El feminismo posmoderno correspondería a un giro de la conciencia feminista, en la medida que el sujeto de este nuevo feminismo respecto de las etapas anteriores, ya no es unitario, siempre igual a sí mismo, dotado de una identidad estable, ni un sujeto dividido en posiciones de masculinidad y feminidad. Dicho de otro modo, un sujeto que ocupa posiciones múltiples, distribuidas a lo largo de diversos ejes de la diferencia.

4.2.3.2 Cuestionamiento al dispositivo sexo-género

De Lauretis (1987) menciona que la sabiduría popular sabe³³ que el género no es el sexo, un estado natural, sino la representación de cada individuo en términos de una relación social particular que pre-existe al individuo y es predicada en la oposición conceptual y rígida (estructural) de dos sexos biológicos. Esta estructura conceptual es lo que las científicas sociales feministas han designado el sistema sexo-género.

Las concepciones culturales de lo masculino y lo femenino como dos categorías complementarias aunque mutuamente excluyentes en las que los seres humanos están ubicados, constituye en cada cultura un sistema de género, un sistema simbólico o sistema de significados que correlaciona el sexo con contenidos culturales de acuerdo con valores sociales y jerarquías. A pesar de que los significados cambien en cada cultura, un sistema sexo-género está siempre íntimamente interconectado en cada sociedad con factores políticos y económicos (De Lauretis, 1987).

El sistema sexo-género, en suma, es tanto una construcción sociocultural como un aparato semiótico, un sistema de representación que asigna significado (identidad, valor, prestigio, ubicación en la jerarquía social, etc.) a los individuos en la sociedad. Si las representaciones de género son posiciones sociales que conllevan diferentes significados, entonces, para alguien ser representado y representarse como varón o mujer implica asumir la totalidad de los efectos de esos significados (De Lauretis, 1987).

Sin embargo, y ante los derroteros adquiridos por el feminismo tras el cuestionamiento de la noción unitaria de sujeto y su consecuente crítica hacia nociones abstractas y universales de lo masculino y lo femenino, se perfila una crítica hacia el dispositivo de sexo-género. De Lauretis (1987) al respecto, arguye lo siguiente: "...la noción de género como diferencia sexual y sus nociones derivadas -cultura de mujeres, maternidad, escritura femenina,

³³ Aunque una criatura tiene un sexo por naturaleza, no adquiere un género hasta que se vuelve (o sea hasta que sea significado/a como) niño o niña (De Lauretis, 1987).

femineidad, etc.- se han tornado ahora, una limitación, algo así como una desventaja para el pensamiento feminista” (p.7)

En este sentido, De Lauretis (1987) propone en lugar de un sujeto generizado y sexuado, un sujeto desaprendido de las categorías universales de varón y mujer, es decir un sujeto constituido en el género, no solo por la diferencia sexual sino mas bien a través de representaciones lingüísticas y culturales. Un sujeto en-gendrado también en la experiencia de relaciones raciales y de clase, además de sexuales; un sujeto, en consecuencia, no unificado sino múltiple y no tanto dividido como contradictorio.

Dentro de las razones que aduce la autora para dicha consideración de sujeto desaprendido del dispositivo sexo-género, cabe señalar la siguiente argumentación: *Al enfatizar lo sexual, la diferencia sexual es en primera y última instancia una diferencia de las mujeres respecto de los varones, de lo femenino respecto de lo masculino; lo cual, termina siendo, una diferencia (de mujer) respecto del varón. Por ende, mantiene al pensamiento feminista atado a los términos del patriarcado occidental mismo, contenido en el marco de una oposición conceptual* (De Lauretis, 1987).

Osborne y Petit (2008) señalan en esta línea que el ejercicio crítico iniciado por Kate Millet, permite aproximaciones a la noción de sexo como una categoría social impregnada de política. De hecho, el dominio sexual es tal vez la ideología más profundamente arraigada culturalmente, por cristalizar en ella el concepto más elemental de poder. Carley Rubin, por ejemplo, utilizaba el concepto de sistema sexo-género para explicar la serie de acuerdos por los que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana. Lo que implica desnaturalizar las categorías de género ante las morfologías ideales del sexo, desarraigando de este modo las suposiciones dominantes acerca de la heterosexualidad natural y presunta, fundada en los discursos ordinarios y académicos sobre sexualidad.

Bajo estos planteamientos, la noción y categorías de género quedan ampliamente cuestionadas. Butler (2001) por ejemplo, en lugar de concebir el género como una construcción simbólica, social y cultural que definen al ser

humano en categorías de lo masculino y lo femenino prefiere emplear la deconstrucción del género, mediante el cual las personas reciben significados culturales.

Butler (2001), en este sentido indica que dicha elección implica un proceso de subversión cultural, por cuanto involucra innovación y renovación del concepto y sus significados. Lo que conduce a elegir el género, no como un acto voluntarista, sino como un acto en el que la persona interpreta las normas de género recibidas de tal forma que las *reproduce y organiza de nuevo*.

Ahora bien, las teorías feministas, ya sean psicoanalíticas, posmodernas, liberales o críticas coinciden en el supuesto de que la constitución de las diferencias de género no es un hecho natural. Cuestionando de este modo la oposición misma entre sexo y género. Al respecto, Benhabib (1992), agrega:

La diferencia sexual no es meramente un hecho anatómico, pues la construcción e interpretación de la diferencia anatómica es ella misma un proceso histórico y social. Que el varón y la hembra de la especie difieren es un hecho, pero es un hecho también siempre y construido socialmente (p.52).

A partir de una postura antiesencialista, Butler (2001) señala que no existe el hombre natural o la mujer natural, así como tampoco existen conjuntos de características o conductas exclusivas propias para cada sexo, ni siquiera en la vida psíquica. Cuestionando la naturalización de un hecho biológico, que en rigor corresponde a una identidad construida y reproducida social y culturalmente. Deconstruyendo por ende la antinomia de género de lo femenino y lo masculino, y a su vez, la simbólica heterosexualidad como mecanismo reproductor y disciplinar de la vida.

De esta forma Butler (2001) en plena posmodernidad, abre una vía fecunda para el feminismo al afirmar que no se debe frenar la tarea política para explorar las cuestiones de identidad. Su crítica al esencialismo la lleva a plantearse qué nueva forma de política emerge cuando la identidad ya no restringe el discurso de política feminista:

La deconstrucción de la identidad no es la deconstrucción de la política; más bien como la política establece los términos mismos con los que se articula la identidad. Este tipo de crítica pone en duda el marco fundacionista en que se ha articulado el feminismo como una política de identidad (p.179).

En conclusión, el cuerpo categorizado bajo dispositivo sexo-género supone que el sujeto de la emancipación feminista corresponde a *un cuerpo sexuado*, el cual no necesita una deconstrucción crítica. Sin embargo, dicha crítica se vuelve necesaria para la comprensión de los derroteros de la teoría feminista en plena era postindustrial, puesto que el género determina una heterosexualidad imperante (Butler, 2001).

4.2.4. Feminismo en Chile

Antes de hablar de movimiento feminista en Chile, se debe hablar del despertar de una conciencia feminista durante la primera mitad del siglo XX. Conciencia que abarca una red entrelazada de varios factores, los que permitieron a la mujer chilena agruparse para acceder a la enseñanza superior e incorporarse al mundo del trabajo asalariado. Posteriormente, durante la segunda mitad del siglo XX, la influencia de pensadores que propugnaban la igualdad (Stuart Mill, Marx, Engels y otros), propiciaron lentamente el ascenso del movimiento feminista con una sólida conciencia no menos política (Gaviola, Jiles, Lopresti, Rojas, 2007).

Durante la primera mitad del siglo XX, la conciencia feminista giró en torno a los derechos, deberes e igualdades ante la ley para hombres y mujeres. Siendo clave la influencia extranjera respecto de la lucha por el derecho a voto, por los derechos civiles equivalentes a los del hombre dentro y fuera del matrimonio, así como además, el rasgo solidario de las primeras organizaciones frente a los conflictos bélicos internacionales (Gaviola, et.al. 2007).

A partir de la segunda mitad del siglo XX, tras la obtención del derecho a sufragio en el año 1949, el movimiento inicia su decaimiento. Cuya posterior

redefinición se enmarca en el contexto del régimen cívico-militar. Escenario en donde el feminismo adquiere características propias como movimiento enmarcado por la lucha y la reivindicación.

Entrado el siglo XXI, tras el proceso de transición democrática, hace su aparición la primera *Presidenta de la República*. Quien hará de los gobiernos de la Concertación, uno de los de mayor apoyo y aceptación ciudadana entre 2005 y 2009, marcando un antes y un después en políticas públicas de género (Gaviola, et.al. 2007).

4.2.4.1 Primera mitad del siglo XX

Durante el primer cuarto del siglo XX, fueron claves las influencias extranjeras a partir de 1910, generando el despertar de la conciencia feminista en Chile³⁴ (Gaviola, et.al. 2007).

Se difunden ideales en torno al progreso y libre pensamiento a nivel internacional. Invitando a las mujeres chilenas a organizarse en centros llamados a luchar por el libre pensamiento y el anticlericalismo³⁵.

En este periodo hacen su aparición la fundación y apertura organizada de centros feministas que adquieren una gradual característica solidaria de corte benéfico, cultural y laboral; cuyo principal aporte fue el despertar en las mujeres un espíritu asociativo³⁶. De hecho, tras la Gran Guerra entre 1914-1918, las mujeres se organizan solidariamente ante el conflicto. Lo cual, se suma al interés por los logros del feminismo a nivel internacional y la situación de las

³⁴ Por ejemplo, la española María de la Concepción Gimeno De Flaquer (1850-1919), en 1913, mencionaba en el periódico el Mercurio de Valparaíso, que hay dos clases de feminismo: el sano y el morboso. Refiriéndose de este modo al feminismo sano que hace de la mujer una aliada del hombre, y al feminismo morboso aquel que sólo hace de ella una competidora, una adversaria (Gaviola, et.al. 2007).

³⁵ Destacan en este sentido, la conferencista hispano Belén de Sárraga (1874-1951) y la dirigente de la Unión Feminista Nacional Argentina, Alicia Moreau (1885-1986) (Gaviola, et.al. 2007).

³⁶ Dichas organizaciones representan el corte benéfico, deportivo, cultural, religioso, social y laboral, en pleno apogeo de la Primera Guerra, las cuales se conservarán tras la coyuntura de la Segunda Guerra Mundial (*Consejo Femenino de la Defensa Civil*, en 1943). Sumándose a ello, las colectas y campañas a favor de los países aliados (*Comité de Ayuda a las Democracias*) (Gaviola, et.al. 2007).

mujeres chilenas en el plano del derecho civil, político, educativo, jurídico y laboral (Gaviola, et.al. 2007)³⁷.

A partir del segundo cuarto de siglo, y tras el decaimiento de la actividad salitrera en el norte de Chile, la migración a las zonas urbanas de mujeres dirigentes de los centros femeninos propició nuevas formas de organización sindical y política. Godoy (1976), al respecto menciona que entre 1920 y 1950 se suma a las nuevas asociaciones la escasa representatividad social de los partidos políticos tradicionales, lo que permitió articular el cuerpo social de las masas populares y medias, así como de sectores sociales menos representados de obreros, mujeres, jóvenes, empleados e inmigrantes. Claro ejemplo de ello, fue la organización de las obreras a federarse para luchar contra los abusos del capitalismo, sumadas a mejorar la acción cultural y mancomunada de las trabajadoras³⁸.

En este periodo, el movimiento femenino adquiere un giro radical en lo que atañe a su organización, radicalizando el interés por alcanzar el derecho a sufragio y libertades vulneradas. Tras la gran depresión económica de 1931, la carestía de vida y cesantía³⁹ se trasladan al plano de la discusión política, dejando al descubierto la falta de libertades públicas y representatividad de la mujer.

A partir de allí, se inicia una campaña por los derechos políticos de las mujeres. Hacia el año 1945 y ante la falta de protección social de la cual eran objeto las mujeres que trabajaban en la industria, comercio, administración pública, faenas agrícolas, etc., diversos partidos políticos, liberales, socialistas,

³⁷ Tales organizaciones e instituciones femeniles político-reivindicativas persiguieron la plenitud de los derechos civiles y políticos de las mujeres, realizando para ello, acciones de marcada tendencia política destinadas a conseguir de la sociedad una respuesta efectiva a sus demandas. Así como la creación de secciones femeniles de los partidos políticos, como canales de expresión de las mujeres. Lo que no significó tener tendencias ideológicas y políticas claras, sino más bien difusas, pues en los hechos, nunca actuaron como partidos políticos, ya que cuando las mujeres obtuvieron el voto municipal, no organizaron (*Partido Cívico Femenino*) ninguna campaña electoral, ni presentaron ninguna candidata (Gaviola, et.al. 2007).

³⁸ En la ciudad de Iquique ubicada en el Norte de Chile, se fundó en 1921 la *Federación Unión Obrera Femenina*, dependiente de la *Internacional de Trabajadoras del Mundo* (IWW) (Gaviola, et.al. 2007).

³⁹ Por aquel entonces, un periódico de época publica lo siguiente, según Gaviola (Gaviola et al.2007): "...en la crisis hay muchas cosas tristes, pero hay una sola que es horrenda: la desocupación...combatir la desocupación son lo que proponemos a vosotras adherentes y amigas de la Liga de Damas" (p.63).

radicales, comunistas y conservadores, presentan ante el Senado, un proyecto de ley sobre el voto femenino.

Proyecto de ley que hacen tomar un marcado acento político al movimiento feminista. Las mujeres de derecha por ejemplo, manifiestan una tendencia conservadora asociada al acceso de cargos públicos. Sin embargo, las mujeres radicales, comunistas y socialistas, mantuvieron un estrecho lazo político con el Frente Popular, marcando una gran diferencia con mujeres adscritas al conservadurismo. Pues, mientras ambas tendencias consideraban el sufragio como justo, las dos se diferencian al momento de pronunciarse a favor de la emancipación integral de las mujeres⁴⁰.

De modo particular, la tendencia de izquierda incide categóricamente en dos organizaciones de importancia en la historia del movimiento feminista en Chile. La primera, llamada *Movimiento Pro Emancipación de la Mujer Chilena*⁴¹ (MEMCH) y la segunda, *Federación Chilena de Instituciones Femeninas* (FECHIF). La FECHIF presidida en sus inicios por Amanda Labarca⁴², emprende una gran campaña por la conquista de los derechos políticos de las mujeres, integrándose numerosas organizaciones femeniles tales como: MEMCH y la Asociación de Mujeres Universitarias y la Acción Cívica Femenina. Siendo el MEMCH la organización con mayor protagonismo en la

⁴⁰ De hecho la tendencia conservadora atribuía a las mujeres un aporte en cuanto al capital que poseían, en beneficio de sus campañas, incluida su simpatía con la Iglesia Católica. Mientras que las mujeres de izquierda, más que un instrumento pasivo en las campañas, se incorporaron y simpatizaron activamente con el partido comunista y en especial con el Frente Popular (Gaviola, et.al. 2007).

⁴¹ De gran trascendencia en la historia de las luchas femeniles en Chile, el MEMCH, es una organización fundada en 1935 a iniciativa de un grupo de mujeres de izquierda, tanto militantes de partidos como independientes. Como organización valoran la potencialidad de las mujeres dentro de la sociedad, comprendiendo que el camino estaba en la organización y en la creación de una conciencia progresista, en el entendimiento de que no era posible una emancipación de las mujeres sin cambios radicales en todas las estructuras de la sociedad (Gaviola, et.al. 2007).

⁴² Luongo (2001), menciona que Labarca intuye la peligrosidad de esta construcción para el logro de la liberación y emancipación de las mujeres a partir del núcleo central que ella instala: “la voluntad como agonía por la independencia y la equidad”. Sin embargo, en su texto *¿A dónde va la mujer?* escrito en 1934, la autora manifiesta un claro ejemplo de valentía femenina a partir del uso del discurso del *amor*, ante la diferencias hegemónicas genérico-sexuales. En *Deseos en el Alba* de 1945, su intimidad se compromete con el cambio: “tan pleno de experiencia como fue el pasado jingrata de mí! lo abandono por el presente que me alucina, y por el futuro que todavía me atrae irrimablemente”. No es de extrañar, por tanto, que en su texto *Feminismo Contemporáneo* de 1947, el sentido del término feminismo la hacen parte de estas transformaciones y cambios que no implican un desafío inquietante sólo por lo revolucionario, sino también por aquello que conlleva lo doloroso y lo violento.

lucha por los derechos de las mujeres, con clara tendencia de izquierda desde el Frente Popular, promoviendo una acción colectiva sin distinción de ningún tipo (Gaviola, et al.2007).

4.2.4.2 Segunda mitad del siglo XX

El inicio de la segunda mitad del siglo XX registra dos hechos relevantes para el movimiento y conciencia feminista en Chile. El primero dice relación con la obtención plena del derecho a voto a las mujeres chilenas el 8 de enero de 1949. Hecho que se debe principalmente a la Primera Dama de la República Rosa Markmann (1907-2009) durante el gobierno del Presidente de la República González Videla (1898-1980), según Adriana Olguín (El Mercurio, 2009). Mientras que el segundo, se relaciona con la pérdida de fuerza y empuje del movimiento femenino en Chile debido a la ilegalización del partido comunista durante dicho gobierno, sumado al repudio de gran parte de las organizaciones femeniles de izquierda (Gaviola, et.al. 2007).

A partir de allí, muchas figuras migraron masivamente hacia diversos partidos políticos, desde donde las escasas reivindicaciones fueron incapaces de unificar a las mujeres en torno a problemas como lo fuera el voto político. De hecho, el MEMCH comenzó a sufrir profundas divisiones.

En este nuevo periodo no hubo un movimiento feminista organizado de carácter masivo, sin embargo se produjo la inserción de las mujeres en la política, tanto en los partidos como en el aparato estatal, a través de cargos de representación. Las mujeres que obtuvieron cargos públicos y otras como militantes de partidos, tendieron a una corriente del feminismo llamado liberal, planteando cambios a nivel de la legislación y el marco jurídico, reivindicando igualdad social, política, económica y educacional (Gaviola, et.al. 2007).

A partir de los años sesenta, junto a la liberación en el arte, la música (*Los Beatles*) y nuevas formas de vestir (*blue jeans*, la minifalda), surge una conceptualización moderna de mujer en Chile. Con la inauguración de la televisión y otros medios de comunicación de masas en 1962, las mujeres

comienzan a ser bombardeadas por la propaganda y programas que asignaban papeles tradicionales a las mujeres, tales como: esposa, madre, dueña de casa y objeto sexual (Gaviola, et.al. 2007).

Además en dicho periodo las mujeres se integran activamente a la organización social, sindical y al campo laboral. Durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970)⁴³, las mujeres tuvieron mayor acceso a la educación, ya que se les abrieron acceso a las escuelas secundarias industriales y agrícolas. Aumentando la matrícula femenil, así como la posibilidad de discutir temas como el divorcio y el aborto, facilitando la ejecución de políticas públicas de control de fecundidad por medio de métodos anticonceptivos artificiales, dirigida principalmente a mujeres de sectores medios y populares⁴⁴ (Gaviola, et.al. 2007).

A partir de 1973⁴⁵, el régimen cívico-militar refuerza al interior de la familia y fuera de ella la violencia y el autoritarismo. Razón por la cual, el movimiento feminista se rearticula y reorganiza tras su declive y obtención al derecho a sufragio de 1949. Se manifestándose en contra del sistema político imperante y ante cualquier forma de dominación y subordinación que atente contra las libertades individuales.

En términos políticos, el feminismo en Chile transforma su soporte teórico de movilización, radicalizando su definición partidista, en especial la de raigambre socialista al reivindicar igualdad, cuestionando las relaciones de género al interior de las familias.

⁴³ Entre 1964 y 1973, durante los gobiernos de Eduardo Frei Montalva y Salvador Allende Gossens, la sociedad chilena experimenta una creciente democratización mediante las reformas agraria y universitaria, las leyes de organización popular y la fuerza organizativa de trabajadores, estudiantes y pobladores. Surgiendo grandes movilizaciones dentro del sistema institucional que hasta ese entonces parecía fuerte, permitiendo canalizar las distintas fuerzas sociales y políticas (Gaviola, et.al. 2007).

⁴⁴ En dicho periodo se dictada además una legislación consistente en la ampliación del fuero maternal de un mes a un año. Lo que implicaba que la mujer que había dado a luz no podía ser despedida, por razón alguna, de su trabajo por el lapso de un año. Sumado a los permisos pre y posnatal y, guarderías infantiles. Surgiendo de este modo, la Secretaria de la Mujer y espacios propios como los Centros de Madres (CEMAS) que, pese a su tendencia tradicional y paternalista, desarrollaron un espíritu asociativo. Hecho no menos curioso, puesto que era la tónica adquirida del movimiento a lo largo del siglo XX (Gaviola, et.al. 2007).

⁴⁵ Se vislumbraba hacia 1970 el quiebre del sistema político-institucional debido a la existencia de una marcada división al interior de la sociedad chilena, donde las antiguas coaliciones y alianzas propias del juego político y partidario no fueron más los canales de regulación y negociación político-social de antaño (Gaviola, et.al. 2007).

Entre 1973 y 1990 el movimiento feminista en Chile se internacionaliza al adscribirse a las iniciativas tomadas en el *Primer Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe* realizado en Bogotá, Colombia, en 1981.

Figuras claves como Eltit y Rosenfeld (CADA, 1982) re-definen el movimiento bajo una orientación no tradicionalista, criticando ampliamente las diferencias y categorías de género y sexo simpatizantes con prácticas del terror imperante en la sociedad chilena. Mencionando que lo masculino y patriarcal ejercen prácticas de terror y lo femenino resguarda los valores que sustentan dicha ideología, es decir, lo natural como mecanismo de solventar lo ideológico: "La ideología, se enmascara con el atributo *per se*, es decir, de lo que está establecido más allá de la práctica; esto es: de la naturaleza" (CADA, 1982).

En este sentido, el feminismo de la segunda mitad del siglo XX, estará enmarcado por el ejercicio violento del poder a partir de la década de los 70. Cuya tarea es esclarecer y "contribuir al movimiento de liberación global de la sociedad y del mundo que vivimos" (CADA, 1982). Pues de allí en adelante, para el feminismo; lo *personal es político* (Gaviola, et.al.2007).

Al respecto Godoy, Hutchison, Roseblatt y Zárate (1994), señalan que durante la segunda mitad del siglo XX la movilidad de las relaciones de género y los procesos sociales se producen en el contexto de la modernización, urbanización e industrialización chilena. Poniendo de manifiesto que las identidades masculinas y femeninas se adecuan a las nuevas coyunturas. Por ejemplo, la divulgación de los modelos genéricos durante el régimen cívico-militar, corresponden a intentos disciplinarios, dirigidos hacia la perpetuación del modelo económico y del sistema de dominación política imperantes. Tal es el caso, del ejercicio disciplinado de la tarea materno-redentora a cargo de religiosas de la *Congregación del Buen Pastor* con mujeres delincuentes, al interior de la *Casa Correccional de Santiago*. Y del estudio sobre la violencia contra la mujer en el mundo rural en dos periodos históricos, uno durante las reformas agrarias (1958-1973), y otro, durante el desarrollo de la economía de exportación frutícola (1973-1988). Periodo éste último, desde donde se aborda no sólo el modo de inserción de la mujer en el ámbito laboral, sino también su posición en un modelo tradicional de dominación masculina.

En esta línea, los estudios de género durante la segunda mitad del siglo XX se ven incrementados con las aportaciones teóricas de Julieta Kirkwood (1837-1985) y Sonia Montecino. Autoras claves según Godoy (Godoy, et.al.1994), ya que durante la década de los ochenta resurgen muchas organizaciones femeninas de subsistencia en un contexto social y político de represión.

Así por ejemplo, Kirkwood, en su libro *Ser política en Chile* teoriza en torno a la mujer como sujeto social, a quien le compete, en tanto dominada, la responsabilidad de la rebeldía. Lejos de abogar por una victimización de la mujer, la autora apela -y para eso recurre al movimiento sufragista- a la capacidad femenina de oponer resistencia a la discriminación sexual (Kirkwood, 1986). Montecino en cambio, con *Madres y huachos. Alegorías del mestizaje chileno*, plantea desde la antropología de género una necesidad de contextualizar sus análisis y aportes a la realidad particularmente mestiza de Latinoamérica (Montecino, 1991).

4.2.4.2.1 Julieta Kirkwood: La teoría se hace en la praxis.

Julieta Kirkwood (1986) sorprende en la década de los ochenta en Chile, en plena dictadura militar, sumándose a la propuesta de Beauvoir (1949), quien señalaba *empezar de nuevo*. Despierta y hace resurgir el movimiento feminista en Chile, arguyendo en términos teóricos y académicos que su accionar no es ajeno a su praxis, ya que *la teoría se hace en la praxis*.

Para Kirkwood (1986) la perspectiva feminista debe promover una visión centrada en la acción de las mujeres en tanto sujetos. Para ello, revisa y repiensa el movimiento, reivindicando que el movimiento debe nacer en la voz de las mismas mujeres. Argumentando que para las mujeres, la política tradicional es segregacionista y subsidiaria.

Kirkwood (1986) indica que la problemática de la mujer en tanto sujeto debe ser asumida principalmente por las mujeres ante un orden dominante, tradicional e históricamente discriminatorio. Para lo cual, se debe asumir una actitud contestataria, que desacralice lo femenino y evite el reduccionismo a logros cuasi individuales o de agrupaciones políticas partidistas y oportunistas, en términos electorales.

Dicho tono contestario, según Kirkwood (1986), canalizaría las reivindicaciones ante el orden de lo masculino en la sociedad chilena, no tan sólo el interior del hogar, sino además, fuera de él. Estudia la cuestión femenina ya no reducida al rol femenino, así como, su función biológica predeterminada por un orden oficial e imperante, sino de un rol ampliado a la liberación social ante cualquier forma de dominación que subyace del conflicto de clases⁴⁶.

En otros términos, mediante el tono de rebeldía colectiva que surge desde la rebeldía individual, el movimiento feminista local pretende sustituir un orden normativo irrigado descendentemente. Esto quiere decir, un modelo que desciende desde las capas más alta de control y supervisión, hasta los sectores y rincones más íntimos de los hogares. Para lo cual, las mujeres, han de profundizar en el ejercicio democrático-alternativo, al interior de organizaciones con sentido reivindicacionista, comunitario y solidario (Kirkwood, 1986).

Dichas situaciones concretas abren la posibilidad de replantearse la condición de la mujer en manos de las organizaciones políticas femeninas, así como, de los distintos frentes decididos a trabajar en la articulación de sus demandas. De esta forma, la recuperación de la rebeldía autónoma y redefinición del espacio político de oposición, definen la línea de trabajo del feminismo local durante la década de los ochenta en Chile, según Kirkwood (1986):

Estos grupos plantean, entre otros postulados, que “lo personal es político”; la recuperación de vivencias concretas de discriminación y opresión como alimento y punto de partida de una conciencia femenina colectiva y política. A partir de dichas vivencias y de su conexión con una investigación seria de la situación estructural, se irá elaborando la teoría del movimiento feminista (p.43)

⁴⁶ La teorización en torno al conflicto de clases se complementa con la práctica política global de liberación, junto a la totalidad de los sectores protestatarios (minorías y mayorías étnicas, campesinos y obreros), ya que de lo contrario no resultaría idóneo para concluir el proceso general de liberación social, según Kirkwood (1986).

4.2.4.2.2 **Sonia Montecino:** *El Marianismo cultural como simbolización de lo femenino y lo masculino.*

Cabe destacar llegado a este punto que la obra de María Lugones es un claro aporte al feminismo Latinoamericano en términos de la fragmentación de la noción de sujeto universal. La autora, según Oliva (2004), distingue entre multiplicidad (mestizaje), fragmentación, unificación y homogeneidad como principios relacionados con la ordenación del mundo social: “El yo mestizo... desemboca en el mestizaje en el mundo social; en cambio, la fragmentación dentro de los individuos está conectada con la orientación de lo múltiple proyectado hacia un mundo social homogéneo” (p.11).

Dicho fenómeno, propio por lo demás de la posmodernidad, contribuye a la conceptualización de la noción de mujer en el contexto local chileno a fines del siglo XX.

Sonia Montecino (2003, 2004), en pleno proceso de transición tras la recuperación de la democracia en Chile, configura una lectura de la problemática género en torno a la antropología. Señalando que las investigaciones de género a nivel local entran en un terreno conflictivo, por cuanto deben lidiar con un oficialismo cultural, predominantemente masculino de índole universal.

Agrega además, que la serie de lecturas y variables generadas a partir de la experiencia local, configuran una tensión entre lo femenino y lo masculino. Contraponiéndose de este modo a la adopción pasiva de modelos universales que omiten consideraciones individuales, tras la generalización de la teorización de género (Montecino, 2003).

Para exponer y evidenciar dichas consideraciones individuales que dan cuerpo al heterogéneo y particular movimiento feminista en Chile, Montecino (2003) reinventa lo femenino frente a lo masculino, a partir de experiencias subjetivas históricamente arraigadas al proceso de mestizaje⁴⁷.

⁴⁷ El mestizaje, según Montecino (2003), se traduce como mecanismo violento de imposición de un modelo universal eurocéntrico en una particularidad heterogénea de diversas etnias, lo

Bajo la visión antropológica de Montecino (2003), la reflexión ante la cuestión de género en Chile, indaga el feminismo dentro de parámetros locales. Así por ejemplo, se entrecruza con los planteamientos del feminismo postcolonial (Oliva, 2004), al reflexionar desde la cotidianeidad y subjetividad de casos particulares. Ejerciendo de este modo un análisis crítico ante hechos discriminatorios en términos no tan sólo de género, sino además, en términos de raza y clase.

Dichos rasgos discriminatorios en términos de raza y clase, arrojan variables locales de género que dicen relación con la exacerbación cultural de modelos de identidad de lo femenino y lo masculino. Montecino (2003) en este sentido, vierte sobre la experiencia cotidiana una serie de significaciones que devienen de simbolizaciones propias del proceso de mestizaje. Simbolizaciones irrigadas social y culturalmente en el imaginario colectivo desde el Chile Colonial. Así por ejemplo, señala que tras el proceso de mestizaje los íconos sagrados universales representativos del culto hacia el Dios Padre eurocéntrico, se sustituyen por la adoración local de íconos representativos de lo Mariano, es decir, la imagen sagrada y local de la madre y del hijo varón.

Montecino (2003) arguye que tras el proceso de mestizaje resurge una suerte de resignificación de íconos sagrados de adoración maternalista ante la imposición del modelo universal de adoración paternalista. De hecho, en la particularidad local la adoración a la madre destaca por sobre la adoración del padre, vertida en una iconografía de lo Mariano. Perpetuando y heredando de este modo el rol materno de la mujer en Chile.

Por ende, y retomando el planteamiento antropológico de género, cabe destacar que el culto popular de lo Mariano, según Montecino (2003), se explica bajo el análisis del proceso de mestizaje. De este modo, la consagración de la madre indígena violentada por el conquistador español adquiere protagonismo por sobre la imagen eurocéntrica del Dios Padre. Puesto que conserva en su regazo al hijo varón ilegítimo en la iconografía de lo Mariano (ver fig.1). Cada imagen de lo mariano representa a la madre junto a

cual, se enfrenta ante un panorama muy particular que vulnera históricamente a la mujer Latinoamericana.

su hijo, omitiendo la imagen del padre y su homólogo conquistador, quedando éste ausente de la adoración por ser protagonista de un hecho violento que tienen como víctimas a la madre y a su hijo ilegítimo tras el proceso de mestizaje



Fig.1. Virgen del Carmen, primera mitad s.XIX, escuela Quiteña. Óleo sobre latón, 0.36 x 0,27 cms.

Sin embargo, dichas figuras asociadas a lo masculino y a lo femenino, no se limitan al mestizaje como proceso de adopción de un saber universal, puesto que influyen en la relación de alteridad percibida dentro y fuera de los hogares chilenos⁴⁸. Ambos roles de género son variables particulares y regionalistas de la desigualdad en Chile. Para ello, Montecino indaga otras variables que subyacen de dicho acontecimiento histórico, tales como: factores espacio-temporales, entrecruzados con la condición socioeconómica, cultural, étnica, creencias y edades de las mujeres (Montecino, 2001).

⁴⁸ Montecino (2003), enfatiza que la imagen del conquistador-masculino, adopta personificaciones posteriores: patrón de fundo o latifundista. Por ello, el mito mariano de la virgen o madre y el niño o huérfano, institucionalizan una religiosidad centrada en la madre venerada no tan sólo por el hijo ilegítimo, sino además, por todos los hijos e hijas de Chile. Razón por lo cual, el concepto de *patria*, encubre un rasgo materno de esta nación, que en su lugar sería una *matria*. Matria como alteridad presente en la relación con el poder dominante de occidente, ya que ante la ausencia del padre, la *patrona* de Chile resguarda el espíritu de todos y todas. Radicando por lo tanto, en ésta antigua y conservada experiencia histórica, irrigada en la cotidianidad dentro y fuera de los hogares chilenos, los cimientos simbólico-culturales de lo femenino y lo masculino.

4.2.4.3 *Inicios del Siglo XXI: Feminismo Institucional y políticas públicas de género en Chile*

A fines del siglo XX surge un feminismo de corte institucional. Según Ana de Miguel (Amorós, 1995), dicho feminismo presenta diferentes modalidades en distintos países occidentales tras la creación de ministerios o instituciones interministeriales de la mujer. En España por ejemplo, se crea en 1983 el Instituto de la Mujer. Hecho replicado en Chile en 1991 con la creación del Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM), cuyas acciones y planes estratégicos de igualdad han dejado sus huellas a nivel educacional.

Estos feminismos despliegan a nivel institucional una interpretación de la realidad bajo un status académico (Amorós, 1995). Por ejemplo, en Chile, a partir de 1991 se inicia un trabajo académico de carácter teórico interdisciplinar en el Centro de Estudios de Género y Cultura en América Latina, perteneciente a Facultad de Filosofías y Humanidades de la Universidad de Chile.

Para Ana de Miguel (Amorós, 1995), el feminismo institucional y la pujanza de la teoría feminista, ha ido creando un poso feminista que simbólicamente cierra el siglo XX con la Declaración de Atenas de 1992. En esta declaración, las mujeres muestran su claro deseo de firmar un nuevo contrato social y establecer de una vez por todas, una democracia paritaria⁴⁹. Lo cual, en Chile queda reflejado gracias a las aportaciones de Hola, Veloso y Ruz (2002), tras un estudio de carácter cuantitativo que analiza los discursos de entrevistados y grupos focales respecto de la discriminación, factores y situaciones políticas, sociales, culturales y normativos, que operan a favor o en contra de la promulgación de una Ley de Cuotas⁵⁰.

⁴⁹ Concepto de sociedad integrada a partes iguales por mujeres y hombres en la cual la representación equilibrada de ambos en las funciones decisorias de la política es condición previa al disfrute pleno y en pie de igualdad de la ciudadanía (Centro de Estudios de la Mujer, Universidad Salamanca, 2011)

⁵⁰ La Ley de Cuotas, es una ley cuyo mecanismo de acción positiva (según Comité ONU, 1988) tiene como propósito corregir la discriminación y, por tanto, la desventaja que experimentan las mujeres en el ámbito de la participación pública y política. Se garantiza una cierta proporción de cupos para mujeres -respecto de la totalidad de los candidatos- en la lista para cargos electivos. Sin embargo, en Chile las conclusiones no son nada alentadoras puesto que la conciencia feminista al interior de los partidos de la Concertación, depende en gran medida de determinaciones de índole tradicional. Es por ello, que se advierte una sensación de desgaste entre las mujeres que han estado luchando por posicionarse, debido a la falta de apoyo interno

A partir del año 1990 en Chile, los planes la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres forman parte de la agenda gubernamental desde la restauración de la democracia. Es así como el *Servicio Nacional de la Mujer* (SERNAM), se responsabiliza por colaborar con el Ejecutivo en el estudio y proposición de planes generales y medidas conducentes a que las mujeres gocen de igualdad de derechos y oportunidades respecto de los hombres en el proceso de desarrollo político, social, económico y cultural del país. En cumplimiento a este mandato, el SERNAM elabora dos Planes de Igualdad de Oportunidades entre los periodos 1994-1999 y 2000-2010.

Respecto del primer plan para el período 1994-1999 dividido en ocho áreas temáticas, cabe destacar un área para educación. En esta área se favorece la participación equitativa de mujeres y hombres en los procesos educativos y de producción y transmisión del conocimiento. Para el segundo plan entre 2000-2010 se contemplan dos fases de evaluación. La primera abarca el periodo entre los años 2000-2005 y, la segunda los años 2005-2010. Con respecto a la primera fase de evaluación, se asume el compromiso internacional con la *Convención de Naciones Unidas Sobre Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer* (CEDAW). Con ello, el SERNAM (2005) establece una red de socios estratégicos del sector público y privado que en su primera fase han aportado a la equidad de género, mediante la transversalización del enfoque de género.

Dentro de esta línea institucional, SERNAM (2002) invita a reflexionar sobre la opinión de hombres y mujeres, respecto de sus roles dentro y fuera de la familia. En dicho estudio, se contemplan los resultados de una *Encuesta de Opinión Pública de 2001*, en donde las opiniones según el género difieren según la condición de clase⁵¹.

y existencia de un movimiento de mujeres organizadas que sustente su accionar (Hola, Veloso y Ruz, 2002).

⁵¹ Así por ejemplo, las mujeres se manifiestan menormente de acuerdo, especialmente en lo referido a la responsabilidad exclusiva de las tareas domésticas, y su exclusión de actividades extradomésticas, así como el hecho de que se masculinizan si se dedican a su profesión. Ó que, el 60% de los hombres con bajo nivel educacional (analfabeto y educación básica) manifiestan acuerdo con la división sexual del trabajo, con la ubicación de las mujeres en el mundo privado y con la subordinación de las opiniones femeninas a las masculinas. Acuerdo que disminuye a la mitad (30%) en los hombres con educación media y a menos de 10% en los

Guerrero, Hurtado, Azua y Provoste (2006), en materia de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres, invitan por su parte, a reflexionar sobre las diferentes oportunidades que la educación otorga a niños y niñas para su desempeño futuro. Extienden dicha reflexión a profesoras y profesores, para que colaboren en reducir las diferencias entre los géneros, mediante la interacción entre el ámbito escolar y los contenidos impartidos formalmente. El texto organizado en cuatro capítulos, ofrece en el primero de ellos la entrega de algunas consideraciones y concepciones generales sobre género para luego entregar una reflexión sobre la vinculación entre género y educación. En el segundo capítulo se hace una exploración sobre las potencialidades del currículum vigente para incorporar la perspectiva de género en él. En el tercero se evidencia la forma en que las prácticas de aula pueden contribuir a mantener o cambiar las prácticas sexistas, entregando algunas sugerencias para promover una socialización no discriminatoria. Por último, en el cuarto capítulo son propuestos algunos ejemplos para la incorporación práctica de la perspectiva de género en una actividad de aula en cuatro subsectores de aprendizaje: Lenguaje, Matemáticas, Comprensión del Medio Social y Comprensión de la Naturaleza.

La incorporación de la perspectiva de género en el currículum de la Educación Básica y Media en Chile, encuentran en Reveco, Rodas y Valderrama (2008) un gran aporte. Tras un exhaustivo análisis cualitativo de los programas y textos escolares de tres países claves (Colombia, Canadá y España, incluido de manera excepcional, Suecia), proponen soluciones estratégicas al sexismo oculto que permanece explícito en el proceso formal de enseñanza y aprendizaje. Si bien es cierto, los subsectores de aprendizajes de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua Materna y Matemática, son los principales objetos del estudio; el diseño y la gráfica de ilustraciones, así como dibujos de los programas y textos de estudios fueron claves al momento de descubrir elementos propios de un currículum oculto.

grupos de educación superior. Así como además, que más del 50% de los encuestados están de acuerdo con la prioridad otorgada a las funciones de madre y esposa, y con la exigencia de una mayor moralidad sexual de las mujeres. Puesto que el desarrollo laboral de las mujeres no es cuestionado siempre y cuando afecta a sus roles maternos y de esposa (SERNAM, 2002).

Las mencionadas propuestas a nivel nacional abarcan sectores y subsectores de aprendizajes, en los cuales de manera directa y transversal, están implicados en el proceso de formación de niños y niñas, a nivel preescolar, escolar y superior universitaria o técnica. Así como además, propuestas no discriminatorias dirigidas a editoriales productoras de textos, a padres y apoderados, y directivos de centros de formación superior (Reveco, et.al.,2008).

El Ministerio de Educación (MINEDUC, 2008) al realizar un análisis del sistema educativo chileno desde la perspectiva de género durante el año 2005, establecen cuantitativamente en qué medida las cifras son reflejo de un imaginario sobre género construido por los actores del sistema educativo y reforzado por el entorno social. En cuanto a la participación, señalan que hombres y mujeres han equiparado su acceso a bienes educativos llegando a obtener similares niveles de escolaridad, tras lo cual, no hay un patrón por género en términos del logro de aprendizajes ni una línea clara en cuanto a la matrícula en enseñanza básica y media. Por ejemplo, respecto de los recursos humanos, es decir, lo relacionado con la planta docente, el MINEDUC (2008) señala lo siguiente:

...vemos que las mujeres se sitúan en nichos dedicados al cuidado infantil y reemplazo de la madre al interior de las escuelas. Los hombres, en cambio, se dedican a la transmisión de conocimientos (atienden alumnos de más edad) y a la enseñanza de un oficio, reproduciendo el rol de padre proveedor: así como el padre hereda a su hijo su dinero y posesiones, la tradición de su familia y su oficio, el maestro varón lo hace en la escuela, es él quien habilita al niño para incorporarse prontamente al mercado laboral. Las maestras, en cambio habilitan a las niñas en conocimiento científico, letras y humanidades, herramientas que no las acercan al mundo del trabajo sino que las mantienen en la esfera de lo doméstico (p.12).

Al mismo tiempo, las conclusiones de dicho documentos, son bastante relevantes. No se aprecian grandes diferencias entre los asistentes a establecimientos educacionales según sexo en términos de logro medido,

como años de escolaridad, promedio y aprendizaje. Las diferencias se dejan percibir tan sólo cuando se realiza una revisión histórica, ya que tales diferencias muestran una mejoría en los indicadores en la población femenina, produciéndose un equilibrio entre resultados de hombres y mujeres. En cuanto a los docentes y a sus roles en la estructura propia del sistema educativo, presenta grandes diferencias por género, en términos de peso absoluto y distribución al interior del sistema. Las docentes mujeres ocupan puestos que reproducen la división social del trabajo propia de sociedades patriarcales en que los hombres realizan trabajo productivo y las mujeres trabajo reproductivo, tanto de la propia vida como del orden social (MINEDUC, 2008).

El Feminismo Institucional, encargado de fundamentar teóricamente las acciones definidas en sus planes estratégicos, deja al descubierto que a través del lenguaje del arte los subsectores de Educación Artística y Artes Visuales no son prioritarios ante la problemáticas de género en Chile. Siendo por lo tanto los estudios de género una tarea pendiente a nivel institucional y por ende educacional en el ámbito de la educación artística visual.

4.2.5 El Feminismo Posmoderno como marco de reflexión teórica de la práctica artística en Chile.

El Feminismo Posmoderno conforma un marco teórico de reflexión para las acciones de la escena artística en Chile durante el periodo que comprende el régimen cívico-militar (1973-1980) y su posterior proceso de transición hacia la democracia.

Durante el régimen cívico-militar, surgen en Chile una serie de discursos artísticos que se eclipsan con lo político al margen de las instituciones representativas de la cultura oficial. Generando un panorama de subversión y revolución de la experiencia artística local, lo cual se traduce en la percepción desgarrada del presente rigidizado por el militarismo.

Bajo este marco de represión de la sociedad civil chilena, “el cuerpo adquiere significado dentro del discurso sólo en el contexto de las relaciones de poder”

(Butler, 2001). El Feminismo Posmoderno, según lo postulado por Butler (2001), señala que “la subversión de la cultura paternamente sancionada no puede provenir de otra versión de la cultura, sino sólo desde el interior reprimido de la cultura en sí” (p.119). De hecho, el cuerpo está constantemente en estado de sitio, en el entendido que la vertiente feminista de la diferencia subvierten las categorías de sexo y género.

Así por ejemplo, Eltit y Rosenfeld (CADA, 1982) en el contexto local de la escena artística chilena, arguyen que el ordenamiento rigidizado de la sociedad chilena descansa en el acatamiento y subordinación de órdenes y adopción no consensuada de modelos de comportamiento. Lo cual, se traduce en que el travestismo, viene a tambalear la frontera entre lo Uno y lo Otro, desordenando semánticamente los registros y categorías de la cultura oficial.

De igual modo, Richards (2001) postula que tras el proceso de transición a la democracia, la torsión de signos en la figura del travestismo, conjuga paródicamente lo masculino y lo femenino en una zona de ambigüedades sexuales que lleva la marca de la indefinición. El travestismo, según la autora, rompe el binarismo de la oposición sexual al suponer y descalzar las representaciones de género.

4.2.5.1 *Transgresión de fronteras de las categorías de sexo-género, mediante las Artes Visuales en Chile*

A modo de introducción, cabe señalar que en Chile en el contexto del régimen militar (1973-1990) y en el plano de la creación artística marginal, el uso del cuerpo como soporte de transgresión de fronteras pone en entredicho los binarismos de sexo y género imperantes por aquel entonces en la sociedad y cultura chilena.

Por lo anterior, cabe destacar que la radical transformación del feminismo a fines del siglo XX enmarcado en la posmodernidad, acrecienta la importancia otorgada a quienes no se ajustan a las categorías de lo femenino y lo

masculino, lo cual se traduce en un cuestionamiento hacia la heterosexualidad imperante. Por ende, el proyecto feminista *queer* (Butler, 2005) al entablar un lazo teórico con las prácticas artísticas y marginales gestadas en plena dictadura militar en Chile, transgrede las fronteras entre lo público y lo privado, y entre lo femenino y lo masculino. De igual modo, las narrativas audiovisuales y documentales marginales propuestos por Villaplana (2008b)⁵² canalizan el cruce de fronteras entre las categorías de sexo y género. Categorías que por lo demás se separan en dos términos como elementos independientes, según Martínez y Montenegro (2011), quienes citando a Butler destacan lo siguiente:

...no hay sexo que no sea siempre *género*: *el sexo por definición mostrará haber sido género en todo momento*. Partimos pues de la noción de que no hay un *cuerpo natural* que preexiste a la cultura y al discurso, ya que todos los cuerpos son *generizados* desde el principio de la existencia social (p.8).

En primera instancia, cabe destacar que la crítica hacia el dispositivo sexo y género se perfila durante la década de los '80 en Chile, a partir de la práctica de las artes visuales en su raigambre marginal, experimental e interdisciplinar. Para lo cual, la figura de Nelly Richard se presenta como referente clave. Al respecto, Adriana Valdez (Mosquera, 2006) menciona que en la Escena de Avanzada, tras la dictadura militar, Nelly Richard toma el camino de la crítica cultural y la crítica feminista con una perspectiva latinoamericana.

Nelly Richard examina el post-feminismo y su relación con el espacio cultural chileno⁵³, operando desde el concepto de la diferencia, analizando las modificaciones y sustituyendo los roles de género según su sexo. Para ello, establece una relación con el régimen cívico-militar, al obligar a sectores

⁵² Empleando la noción de contranarraciones, Villaplana (2008b) a través de la crítica fílmica feminista evidencia el uso de estrategias que deconstruyen la representación de la violencia simbólica de la mujer en el cine clásico. Situando a la subjetividad en espacios fílmicos de realización documental, los cuales pretenden crear un nuevo sentido para la identidad y subjetividad de las mujeres en la sociedad contemporánea. Documentales performativos considerados como un modelo de deconstrucción de narrativas dominantes, interrogando el ilusionismo y saltándose a su vez los códigos fílmicos

⁵³ Reflexión enmarcada en lo que se conoce como *Feminismos Periféricos*, los cuales pretenden englobar algunos de los planteamientos realizados por los feminismos de la tercera ola, feminismos post-coloniales o feminismos del tercer mundo (Rodríguez, 2011).

importantes de mujeres a salir al espacio público para mantener la economía familiar. Salida que implicó la alteración del sistema de repartición de las tareas genérico-sexuales al interior del núcleo familiar, obligando a las ciencias sociales rearticular su pensamiento y a integrar lo femenino como diferencia y fuerza de cambio social (Eltit, 1989).

Al respecto, cabe destacar en la escena artística local, aquellas y aquellos artistas durante la década de los 80, cuyos planteamientos en torno al feminismo confluyen cronológicamente con las críticas hacia las conceptualizaciones binarias de género.

En primer lugar, inserta en el marco teórico crítico post-feminista, Marcela Serrano, en 1979 (Ivelic y Galaz, 1988) experimenta su cuerpo como soporte u obra (*corps-trouve*). Estrechando un abismo entre las acciones rituales con contenido mágico-mítico y, la experiencia de intervención violenta del cuerpo ciudadano en plena dictadura militar (ver Fig.2).



Fig.2."Arte corporal" (1979). Marcela Serrano.

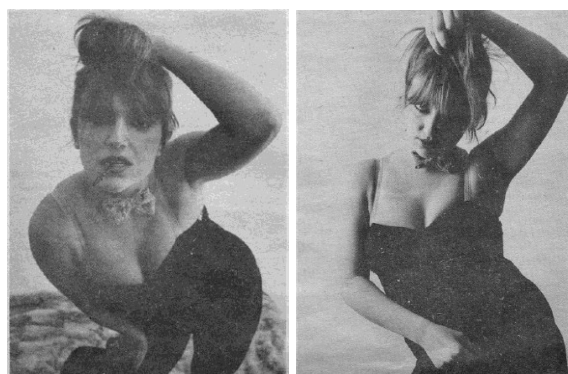


Fig. 3. "Cuadro clínico" (s/f). Marcela Serrano.

A partir del año 1980 (CADA, 1982) con *Cuadro Clínico* realiza un trabajo analógico atendiendo el caso de *Dora* (ver fig.3). Mediante un análisis fragmentario sobre la histeria de 1924 realizado por Freud, emplea su propio cuerpo como mecanismo de desciframiento de la histeria. Con poses cliché, frente al lente fotográfico, emula el tratamiento del género femenino como objeto de consumo por los medios de comunicación. Se aproxima de este modo a un diagnóstico o cuadro clínico realizado con clara distinción biológica, abordando la problemática de la representación de la mujer chilena en estereotipos culturales con clara base sexista.

En segundo lugar, Eltit y Rosenfeld (CADA, 1982) abordan la problemática de la mujer al sentirse involucradas ante la postergación de la cual es objeto en materia laboral-matrimonial y maternal, abogando por su liberación. Para ello, postulan que la sociedad chilena de aquel entonces, hace un tratamiento de lo femenino, en cuanto cliché como objeto asignado por los medios de comunicación oficiales. Catalogando tales asignaciones como fijas, inamovibles y anacrónicas, que tienden al conformismo. Señalando, al respecto lo siguiente: “...residimos hoy en un país *ordenado*, en la medida en que su funcionamiento descansa en el acatamiento y subordinación a órdenes y modelos de comportamiento” (p.10).

Dentro de este planteamiento, Eltit y Rosenfeld (CADA, 1982) elaboran una hipótesis en torno a que Chile dentro del marco del ordenamiento, sería un país femenino, en la medida que su organización es análoga al modelo histórico femenino asignado, restringido en su participación y admirativo de su fachada. Por ello, con motivo de la conmemoración de *El Día internacional de la Mujer*, invitan en nombre del *Círculo de la Mujer*, ha participar de la exhibición de un film pornográfico: *Un Filme Subterráneo*. Filme que aborda un triángulo configurado por una patrona, una sirvienta y un perro.

Dicho filme, realizado en *Súper 8*, recibe la denominación de subterráneo al permanecer fuera de los circuitos comerciales de distribución, ya sea por su contenido censurado o por su exacerbación y contenido erótico. Escenifica las supuestas fantasías sexuales que, en la cotidianeidad, permanecen erráticas y que ubican al espectador masculino en la clasificación psicopatológica de

voyerista⁵⁴. De hecho, según Eltit y Rosenfeld (CADA, 1982), está pensado para la mujer:

En este filme particular no aparecen hombres y su presencia resulta desplazada por un perro que, a su vez, es dirigido hacia la posesión por una mujer la que, dentro de la línea argumental del filme, presenta rasgos "masculinos" en su comportamiento y rol, pero que en esta última instancia -por su sexo mismo- recae en humillación de ser poseída por un animal, purgando de esa manera su "masculinidad". A su vez esta mujer en la historia es la patrona (dominación económica) que autoriza a ésta su parte viril y "posee" a su vez utilizando a la criada, quien es la que conserva íntegramente su condición femenina de acuerdo al patrón cultural (p.10).



Fig.nº4. Eroica (1982). Paulina Humeres

En tercer lugar, Paulina Humeres, quien mediante el performance elabora su obra *EROICA* (MAC, 1982) (ver fig.4), en donde la artista se presenta desnuda en una sala y sobre su cuerpo se proyecta una diapositiva con la imagen de Eva, pintada por Palma Il Vecchio (pintura renacentista de la escuela de Venecia vista por la artista en la Galería Uffizi de Florencia). Posteriormente la

⁵⁴ El tratamiento otorgado a la mujer como objeto y no como sujeto, es abordado dentro de una relación de poder, servilismo y humillación. El perro, hombre edípico; la patrona, masculino-femenino y, la criada, como femenino. Constatando que la superestructura invisible, se encuentra en la cámara y dirección del filme, es decir, controlada, oficial e institucionalmente dirigida por hombres (CADA, 1982).

artista se pinta el cuerpo de color rosado y se *imprime* sobre 10 pliegos de papeles montados sobre el muro donde ya existe un dibujo previo de su silueta. La acción además de ser fotografiada es grabada en video y simultáneamente proyectada en monitores. Luego de la *impresión* la artista pinta con amarillo limón el fondo de la pintura y escribe con spray negro la palabra *EROICA*.

Al respecto la artista señala:

...planteo en 1982 la condición de la mujer en una sociedad descarada y pornográficamente machista, como un producto más de consumo; la mujer es escogida como víctima, reducida sólo a un cuerpo- apreciada sólo como cuerpo, de esta imagen le es imposible salir. “Eva” esta “culpada” y en el mundo contemporáneo la “Mujer” sobrevive a esa culpa y cae en un objeto de consumo donde está establecido como debe ser su belleza.

En cuarto lugar, cabe desatacar una connotada figura que transformó su cuerpo, convirtiéndolo en cuerpo sacrificial, al asumir la culpa y el dolor colectivos. Diamela Eltit, durante la década de los '80 en Chile, transitó por prostíbulos, cárceles y hospicios que designó como *zonas de dolor* (ver fig.5). Ivelic y Galaz (1988) señalan al respecto, lo siguiente: “Desde los prostíbulos más viles, sórdidos y desamparados de Chile, yo nombro a mi arte como arte de la intención. Yo pido para ellos la permanente iluminación: el desvarío” (pp.217-218).

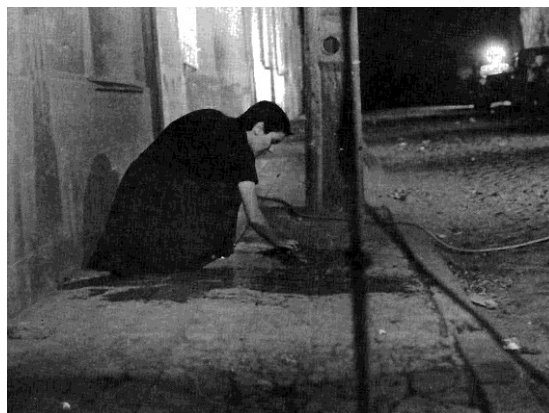


Fig. 5. “Zonas de dolor”, Eltit (1980).
(Aquí precisamente, sitúa su cuerpo, su imagen y su palabra, mientras lava la calle, purificándola, de un acto simbólico de penitencia y arrepentimiento colectivos)

Por lo anterior, Eltit interpela el cuerpo sexuado de la mujer (Mosquera, 2006):

Su lenguaje está fuertemente influenciado por el psicoanálisis cercano también a ciertas corrientes del feminismo. Sus obras cargadas de símbolos, elaboran metáforas de lo social mediante figuras externas, como las prostitutas y el vagabundo en zonas de dolor. Eltit trabaja el cuerpo como campo de significación biográfica, pero también lo social. Se autoinflige heridas en sus brazos, proyecta su rostro sobre un muro expresando la fragmentación de este cuerpo (p.296).

En quinto lugar, cabe destacar la propuesta artística y marginal de las *Yeguas del Apocalipsis* al enfrentar radicalmente la heterosexualidad imperante en un país machista⁵⁵, empleando para ello una relación interdisciplinar entre escritura y creación artística visual.

Pedro Lemebel y Francisco Casas, integrantes de la *Yeguas del Apocalipsis*, emplean como recurso de expresión, la elocuencia del propio cuerpo desnudo y homosexual, así como el cuerpo de otros, desaparecidos o torturados. A diferencia de la Escena de Avanzada sus propuestas tuvieron un impacto no tan sólo durante la dictadura, sino a demás durante el periodo de transición hacia la democracia. Mosquera (2006) en este sentido señala lo siguiente: “A través del travestismo, la estética de lo pobre y kisth, lanzaron una protesta contra la dictadura, pero también contra de la democracia que se pactaba a fines de los 80, que los dejaba igualmente marginados” (p.568).

Inmersas en esta línea de transgresión de fronteras, en donde el cuerpo escenifica la irrupción violenta a partir del cuestionamiento de las categorías de sexo-género, las *Yeguas del Apocalipsis* emplearon la performance, la instalación y la acción de arte, cuyo soporte plástico corresponde al propio cuerpo. Así por ejemplo, Robino (1991) menciona que desafiaron el duelo con

⁵⁵ Rodríguez (2011) al respecto señala que las categorías de sexo-género según atributos anatómicos y fisiológicos correspondientes a una identidad particular, son un supuesto. Las determinadas características sexuales conducen a un hombre y otras tantas a una mujer, así como la idea de que la identidad de género es un correlato del cuerpo sexuado se vuelve problemática cuando las identidades *trans* evidencian trayectorias diferentes: cuerpos que no se corresponden con las identidades que se les han asignado, modificaciones corporales totales o parciales que obedecen a una reconfiguración de la identidad.

miradas oblicuas causando placeres y arcadas, identificándose con el *lumpen*, es decir, con el último desecho de una sociedad de consumo, el que recicla toda la información del glamour de las divas de Hollywood. Cuyas identidades travestidas, en palabras de Robino (1991), corresponden a lo siguiente:

Son de la homosexualidad loca, de la que se extingue, son las “últimas viejas locas del sur del mundo”. Pasan más por el delirio que por lo sexual, dicen que son imbunches, que se cosieron, mezclan realidad y fantasía para “no dar más explicaciones, porque estamos harto de hacerlo” (p.43).

Dentro de su producción artística, cabe destacar el registro visual de una performance desarrollada en la Facultad de Artes de la Universidad de Chile (ver fig.6). Institución que por lo demás, se encontraba por aquel entonces intervenida por los militares. De este modo, los autores, desnudos y montados a caballo, acceden a dicha institución simbolizando metafóricamente la refundación de la Universidad junto al ingreso de las minorías en la academia. Los artistas marcharon en este sentido hasta la Facultad de Artes a caballo, en alusión al conquistador Pedro de Valdivia (1497-1553), y desnudos en alusión a Lady Godiva (principios del siglo XI). Salas (1989) al respecto, menciona lo siguiente: “Montados a caballo, en pelotas, yegua sobre yegua o una yegua de dos pisos, refundando la Universidad de Chile, en las Encinas” (p.27).

De igual modo, los autores realizan una performance-instalación (ver fig.7) en la Galería Bucci (1990). El cuerpo de ambos autores se personifica y traviste con el objeto de citar una obra clave de Frida Kahlo (1907-1954). Para dicho efecto los artistas proyectan una foto del cuadro homónimo de Frida Kahlo desde la calle hacia el interior de la galería, haciendo que la imagen se difuminara al traspasar un plástico colgado en la entrada y otro en el interior. Yaciendo en el suelo la foto escenificada de dicho cuadro, los artistas representaron a su vez dicha escena al fondo de la galería, con sonda de transfusión, sangre y pintura al óleo sobre el cuerpo (Mosquera, 2006).



Fig.6. "Refundación de la Universidad de Chile" (1989). Yeguas del Apocalipsis. Casas y Lemebel.



Fig.7. "Las dos Fridas" (1990). Yeguas del Apocalipsis. Casas y Lemebel.

Por último, en sexto lugar una de las figuras claves y vigentes en la actualidad es Juan Dávila. Quien abordando críticamente el elitismo cultural y aristocrático del arte en Chile, desestructura el soporte tradicional pictórico empleando un lenguaje de proyección del Yo psicológico, el cual le permite configurar una propuesta visual autobiográfica. Richard (1985), en relación a *Cita Amorosa* de Juan Dávila, señala que el artista elabora un discurso en torno a su experiencia de viaje, como etapa que marca discontinuidad en la rutina. Tanto así que lo lleva al plano de traspasar fronteras no tan sólo geográficas (Chile-Australia), sino de orden simbólico-cultural, entre lo masculino y lo femenino (travestido). Dávila parte de la experiencia del Yo en proceso de conformación, no dentro de una continuidad que lo acepte tal cual como lo dictan las normativas genéricas, sino más bien, como un travestido, mutante, cambiante y discontinuo:

Viajes y travesías; cruces y entrecruzamiento de fronteras. Las fronteras que Dávila cruza una y otra vez son *-fronteras geográficas*: Dávila el emigrado que convierte el viaje en la expresión transcontinental de su experiencia biográfica *-fronteras culturales*: Dávila el pintor que ocupa una interpluralidad de referente para objetivar la fragmentación de su cuerpo histórico nacional *-fronteras sexuales*: Dávila el travestido que juega con los signos de la identidad en una estrategia de las apariencias

reconvertidora de los roles de lo masculino y de lo femenino (Richard, 1985)

Con su obra, Dávila otorga múltiples lecturas y sentidos al ámbito de lo obsceno; cuya comprensión como experiencia irregular, perturban al espectador con su brutal y violeta recreación pictórica de escenas pornográficas provenientes del cine y fotografía. Violando toda educación visual de aquello que ha permanecido oculto dentro de las reglas de lo inmostrable (Richard, 1985).

La recreación de fragmentos corporales sexuados en la pintura de Dávila, no es casual. Históricamente la pintura occidental ha construido cuerpos sexuados ideales. Dávila los cuestiona. Y, al menos el cuerpo femenino es objeto de su travestismo al despojarlo de toda idealización materna e inmaterialidad otorgada por la tradición pictórica. Por ello, al emplear la imagen pornográfica, el desnudo femenino, es encuadrado, fragmentado, exhibido en recortes, empleando recuadros y *close-up*. Dávila, en *Cita Amorosa*: "Es un proxeneta de la pintura que favorece relaciones ilegítimas -y contaminantes- entre las diferentes técnicas de producción y con consumo visual que rivalizan en la historia" (Richard, 1985)

En plena década de los 90, Dávila forma parte como integrante de la denominada *Escuela de Santiago*⁵⁶, a partir de allí pone en circulación una tarjeta postal sobre la reproducción de una imagen de Simón Bolívar (1783-1830) travesti (ver fig.8), financiada por el Ministerio de Educación. La obra firmada por Juan Dávila, polemizó en torno a la libertad de creación o censura artística, discriminación homosexual, respeto por las diferencias, pluralismo ideológico y modernidad cultural (Richard, 2001).

En dicha obra se planteaba una América Latina como una construcción mestiza no sólo en términos del cruce étnico, sino también de las hibridaciones de códigos que estrechamente unen modernidad y tradiciones, vanguardia y folclor, estéticas metropolitanas y culturas populares. Conjugando

⁵⁶La *Escuela de Santiago* integrada por Juan Dávila, Gonzalo Díaz, Eugenio Dittborn y Arturo Duclos, se reunió a raíz de la elaboración de un proyecto de tarjetas postales presentado al Fondart o Fondo de Desarrollo de la Artes y la Cultura (Richard, 2001).

paródicamente lo masculino y lo femenino en una zona de ambigüedades sexuales que lleva la marca de la indefinición, el tumulto de incerteza, según Richard (2001):

El travestismo rompe el binarismo de la oposición sexual, al superponer y descalzar las representaciones de género; al producir un desequilibrio de términos en el sistema dual de categorizaciones fijas hablado por la cultura oficial y su dicotomía masculino-femenino. Además, el travestismo desliga la identidad sexual de realismo del cuerpo originario para reconjugar las marcas de lo masculino y lo femenino mediante una retórica del artificio, de la máscara y la simulación. La imagen de Simón Bolívar travesti y el travestismo del autor produjeron en los registros de propiedad e identidad de la cultura oficial, un desorden semántico que hizo tambalear la frontera entre los Uno y lo Otro -como sustancias homogéneas y contrarios absolutos- cuya demarcación segura busca resguardar la moral conservadora. (p.190)

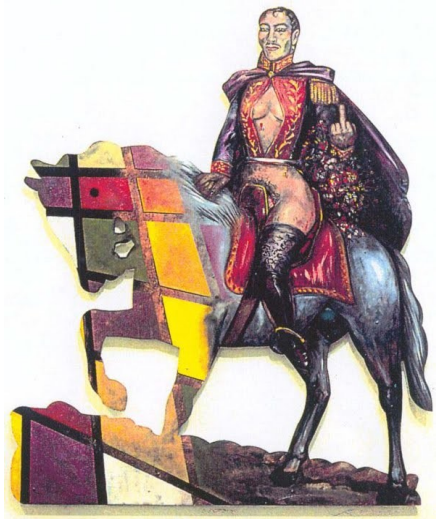


Fig. 8. "El libertador Simón Bolívar" (1994).
Juan Dávila. Fragmento de la instalación
Utopía (Hayward Gallery, Londres).



Fig.9. "La Rota" (1996).
Juan Dávila.

Centrado en su temática, la cual gira en torno a los colectivos minoritarios sin representatividad social ni política, habla del proceso de homogeneización de los sujetos en base a patrones de género universales: femenino/masculino.

En esta línea, su obra *La Rota* (ver fig.9) al citar la obra *La perla del Mercader* de Alfredo Valenzuela Puelma (1856-1909) manifiesta que el personaje de *El roto* posa en lugar de la esclava que va a remate público, esperando la mano alzada del mejor postor, del único postor. Así el roto desplaza la imagen clásica de la esclava y se erige en un femenino por cuya carne transita un otro no menos esclavista. Estrategias que articula un discurso crítico que plantea, en primer término, un proceso de desublimación de la pintura mediante la tematización de relaciones sexuales aberrantes, donde el travestismo, mediante el disfraz y el maquillaje, alteran violentamente la identidad sexual de los personajes propuestos por el pintor (Eltit, 1996).

En conclusión, tras la irrupción de la Escena de Avanzada con propuestas marginales que hacen del cuerpo el soporte de la obra, se retorna al espacio pictórico junto a la Escuela de Santiago, con el objeto de marcar un hilo conductor respecto del cuestionamiento de la heterosexualidad predominante durante la dictadura militar y el proceso de transición a la democracia. Todo lo cual, configura un espacio de reflexión desde las artes visuales en Chile, junto al replanteamiento y giro radical experimentado por el feminismo a fines del siglo XX.

Por último, cabe indicar que bajo la alusión de un post-feminismo local, junto al no esclarecimiento concreto de las corrientes feministas de fines del siglo XX aludidas en la acción artística marginal, la posmodernidad y el feminismo *queer* prestan un marco de reflexión teórica a las artes visuales en Chile. Reflexiones que abarcan desde la experimentación del cuerpo hasta la exaltación del Yo en proceso de reestructuración, hasta al cuestionamiento del dispositivo sexo-género predominante. Evidenciando que dichas construcciones son el resultado del proceso de homogeneización, uniformidad y militarización del comportamiento de los cuerpos. Cobrando sentido la transgresión de las fronteras mediante la acción artística, la performance y la instalación, frente al poder disciplinario y definitorio, destinado a procurar y fijar identidades. De este

modo, el cuerpo, el sexo y el género son experimentados y representados de acuerdo al cuestionamiento y críticas hacia la sociedad y cultura chilena a fines del siglo XX.

4.2.6 Referencias Bibliográficas

Alcoff, L. (2002). Feminismo cultural v/s Post-estructuralismo: la crisis de identidad de la teoría feminista. *Revista Debats*, 76, 1-26.

Álvarez, A.M. (1999). La sociología olvidada: género y socialización en el desarrollo de la perspectiva sociológica. *Política y Sociedad*, 32, 161-171.

Amorós, A. (1992). Presentación. En el bicentenario de Mary Wollstonecraft. *Isegoría*, 6, 5-15.

Amorós, C. (1995). *Diez palabras claves sobre mujer*. Navarra: Verbo Divino.

Amorós, C. (2004). Por una ilustración multicultural. *Quaderns de filosofia i ciència*, 34, 67-79.

Amoros, C. (2005). *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias. Para la lucha de las mujeres*. Madrid: Cátedra.

Amorós, C. (2009). Simone Beauvoir: entre la vindicación y la crítica al androcentrismo. *Investigaciones Feministas*, 0, 9-27.

Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Leviatán.

Benhabib, S. (1992). Una revisión del debate sobre las mujeres y la teoría moral. *Isegoría*, 6, 37-63.

Benhabid, S. (2005). Feminismo y posmodernidad: Una difícil alianza. Álvarez y Amorós (Coord.), *Del feminismo liberal a la posmodernidad* (319-342). España: Minerva.

Braidotti, R. (2002). Un ciberfeminismo diferente. *Revista Debats*, 76.

Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.

Butler, J. (2005). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.

C.A.D.A. (1982). *Ruptura: Documento de arte*, Santiago de Chile: Ediciones C.A.D.A.

Centro de Estudios de la Mujer (2011). Universidad Salamanca. Obtenido del 24 de Octubre de 2011, desde <http://mujeres.usal.es>

Cobos, R. (2005). El género en las ciencias sociales. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 249-258.

Darcie, C. (2001). El discurso amoroso como modo de habitar el mundo: Agustini y Mistral. *Revista UNIVERSUM Universidad de Talca*, 16, 57-65.

De Lauretis, T. (1987). *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film, and Fiction*. Bloomington, United States of America: Indiana University Press.

De Lauretis, T. (1992). *Alicia ya no. Feminismo, semiótica, cine*. Madrid: Cátedra. Efland, A. Freedman, K. & Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.

Eltit, D. (1989). Quehacer crítico y disidencia. *La Época*, 273, 5.

Eltit, D. (1996). *La rota. Juan Dávila*. Santiago de Chile: Galería Gabriela Mistral, MINEDUC.

EROICA (2011). Chile años 70 y 80. Memoria y Experimentalidad. *Cuadernos MAC, Museo de Arte Contemporáneo, Facultad de Artes, Universidad de Chile*, 14-15.

Engels, F. (1996). *El origen de la familia. La propiedad privada y el estado*. Madrid: Fundamentos.

Fauré, C. (2010). *Enciclopedia histórica y política de las mujeres. Europa y América*. Madrid: Akal.

Frölich, P. (1976). *Rosa de Luxemburgo*. Madrid: Fundamentos.

García, R. (s/f). Mujeres, arte y literatura: imágenes de lo femenino y feminismo. Obtenido el 6 de marzo de 2011 desde:

<http://www.ucm.es/info/instifem/PUBLICACIONES%20VIOLETA.htm#cuaderno>
[s.](#)

García, F. y Monleón, J. (1999). *Retos de la postmodernidad*. Madrid: Trotta.

Gaviola, E., Jiles, X., Lopresti, L., Rojas, C. (2007). *Queremos votar en las próximas elecciones. Historia del movimiento sufragista chileno 1913-1952*. Santiago de Chile: LOM.

Jimeno, B. (2010). *¿Qué feminismo?* Obtenido el 06 de marzo de 2011 desde <http://www.ciudaddemujeres.com/articulos>

Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Piados.

Giroux, H.A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Giroux, H.A. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI editores.

Godoy, H. (1976). *El carácter chileno*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Godoy, L., Hutchison, E., Roseblatt, M., Zárate, S. (1994). *Disciplina y Desacato. Construcción de Identidad, en Chile, Siglos XIX y XX*. Santiago de Chile: Colección de Investigadores Jóvenes. Sur/CEDEM.

Guerrero, E.; Hurtado, V.; Azúa, X. y Provoste, P., (2006). *Material de Apoyo con perspectiva de género para formadores y formadoras*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Hexagrama, Consultoras y CPEIP.

Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Hola, E., Veloso, P. y Ruz, C. (2002). *Percepción de los Líderes Políticos y Sociales sobre la Ley de Cuotas: Contenido y Factibilidad*. Santiago de Chile: SERNAM.

Horkheimer, M. (2003). *Teoría Crítica*. Amorrortu editores. Buenos Aires.

Ivelic, M. y Galaz, G. (1988). *Chile arte actual*. Valparaíso, Chile: Ediciones universitarias de Valparaíso y Universidad Católica de Valparaíso.

Kirkwood, J. (1986) *Ser Política en Chile. Las Feministas y los Partidos*. Santiago de Chile: FLACSO.

Labarca, A. (1909). *Impresiones de Juventud*. Santiago de Chile: Imprenta Cervantes.

Labarca, A. (1934). *¿A dónde va la mujer?* Santiago de Chile: Ediciones Extra.

Labarca, A. (1939). *Historia de la Enseñanza en Chile*. Santiago de Chile: Publicaciones Universidad de Chile. Imprenta Universitaria.

Labarca, A. (1945). *Desvelos en el Alba*. Santiago de Chile: Cruz del Sur.

Labarca, A. (1947). *Feminismo Contemporáneo*. Santiago de Chile: Editorial Zig-Zag.

Luongo M. Gilda (2001). Acción feminista y contradicción en la discursividad de Amanda Labarca. *Revista UNIVERSUM Universidad de Talca*, 16, 143-151.

Marín Viadel, R. (2003). *Didáctica de la educación artística*. Madrid: Pearson.

Martínez, A. y Montenegro, M. (2011). El desafío trans. Consideraciones para un abordaje situado de las identidades de sexo/género. *Sociedad & Equidad*, 2, 3-22.

Mclaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós

MEMCH (1936). La Mujer nueva. *Boletín del Movimiento Pro-Emancipación de las Mujeres de Chile*, año 1, n° 5.

MEMCH (1940). La Mujer nueva. *Boletín del Movimiento Pro-Emancipación de las Mujeres de Chile*, año 3, n° 26,1-2.

MEMCH (1941). La Mujer nueva. *Boletín del Movimiento Pro-Emancipación de las Mujeres de Chile*, año 2, n° 27, 1-6

MINEDUC (2008). *Análisis del Sistema Educativo Chileno desde la Perspectiva de Género año 2005*. Santiago de Chile: División de Planificación y Presupuesto, Departamento de Estudios y Desarrollo.

Montecino, S. (1996). *Mitos de Chile. Diccionario de seres, magias y encantos*. Santiago de Chile: Editorial Sudamericana.

Montecino, S. (1997). *Palabra Dicha. Escritos sobre género, identidades, mestizajes*. Santiago de Chile: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Montecino, S. (2001). *Cultura y desarrollo en Chile: Dimensiones y perspectivas en el cambio de siglo*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Montecino, S. (2003). *Madres y Huachos: Alegorías del mestizaje chileno*. Santiago de Chile: Editorial Sudamericana.

Montecino, S. (2004). *Mujeres: Espejos fragmentos. Antropología de género y salud en el Chile del siglo XXI*. Santiago de Chile: Catalonia.

Mosquera, G. (2006). *Copiar el edén. Arte reciente en Chile*. Santiago de Chile: Puro Chile.

Oliva, O. (2004). *Feminismo Postcolonial: La crítica al eurocentrismo del feminismo occidental*. Obtenido el 6 de marzo de 2011 desde: <http://www.instifem.org/portals/0/PropertyAgent/399/Files/33/Feminismo%20postcolonial.pdf>.

Osborne, R. y Molina, C.(2008). Evolución del concepto de género (Selección de textos de Beauvoir, Millet, Rubin y Butler). *Empiria, Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 15, 147-182.

Puleo, A.H. (1995). Igualdad y androcentrismo. *Tabanque. Revista Pedagógica*, 10, 71-78.

Reveco, O., Rodas, M. y Valderrama, C.(2008). *Incorporación de la Perspectiva de Género en Textos Escolares*. Santiago de Chile: SERNAM.

Richard, N. (1987) *Arte en Chile 1973*. Escena de Avanzada y Sociedad. Santiago de Chile: FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) n°46.

Richard, N. (2001). *Residuos y metáforas. Ensayos de crítica cultural sobre el Chile de la transición*. Chile: Cuarto Propio.

Richard, N. (1985). *La Cita Amorosa (Sobre la pintura de Juan Dávila)*. Santiago de Chile: Francisco Zegers Editor.

Robino, Z. (1991). Las últimas locas del fin del mundo: las Yeguas del Apocalipsis. *Hoy*, 736, 42-45

Rodríguez, P. (2011). Feminismos Periféricos. *Sociedad & Equidad*, 2, 23-45.

Roig, M. (1985) *El feminismo*. Barcelona: Salvat editores.

Rorty, R. (1993). Feminismo y Pragmatismo. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 2, 37-62

Rorty, R. (2000). Pragmatismo, pluralismo y postmodernismo (1998). *Éndoxa: Series Filosóficas*, 12, 17-32.

Salas, F. (1989). Casas Las yeguas del Apocalipsis. *Cauce*, 204, 26-29.

Sichel, B. (1996). *Betty Friedan. La batalla sin fin de la igualdad de sexos*. Obtenido el 05 de marzo de 2011, desde http://www.nodo50.org/mujeresred/IMG/pdf/betty_friedan.pdf

Valcárcel, A. (1997). *La política de las mujeres*. Madrid: Cátedra.

Valcárcel, A. (2007). *Feminismo y ciudadanía. Jornadas de Feminismo y Ciudadanía*. Obtenido el 06 de marzo de 2011 desde http://unasyotras.com/?page_id=53

Villaplana, V. (2008a). Identidades feministas, cultura visual y narrativas. *Asparkía*, 19, 73-88.

Villaplana, V. (2008b). Nuevas Violencias de Género, Arte y Cultura Visual. Tesis Doctoral, Universidad de Murcia, Murcia, España. Obtenido el 13 de septiembre de 2011 desde <http://digitum.um.es/bistream/10201/3125/1/VillaplanaOrtiz.pdf>

4.3 CULTURA VISUAL Y GÉNERO

El cuento de hadas permite al niño equipararse al héroe. Esa necesidad de identificación surge de la debilidad que el niño siente frente al mundo de los adultos (Benjamín, 1989, p.132)

4.3.1 Palabras Preliminares

La actualización de los contenidos en el subsector de educación artística y artes visuales en Chile, atendiendo las investigaciones y delineamientos sugeridos a nivel internacional (INSEA 2011; CVG, 2008; Congreso AICV, 2012, 2010), establecen claramente un marco de reflexión crítica sobre la Reforma del Currículum Artístico en pleno proceso de transición hacia la democracia a fines del siglo XX.

Ingresando al siglo XIX con un proceso de reforma en marcha enmarcada en el paradigma posmoderno, la nueva estructura curricular emana aires de modernidad bajo contenidos disciplinares dosificados gradualmente a lo largo de los diferentes niveles de aprendizaje.

Marco en el cual, la Cultura Visual no queda del todo explicitada por el hecho de que la historia del arte, la estética, las disciplinas de creación plástico-visuales y audio-visuales, requieren de una revisión exhaustiva en función de entablar una relación interdisciplinar y transdisciplinar.

Por lo anterior, promover el enfoque de la Cultura Visual con perspectiva género en las prácticas pedagógicas iniciales, como actualización vital de contenidos en el subsector de educación artística y artes visuales, en la Enseñanza General Básica en Chile; atiende la necesidad de alfabetizar a niños y niñas a través de la transgresión de las fronteras disciplinares de creación artística.

De hecho, según lo planteado por Brea (2005) la Cultura Visual entraña la transformación de la Historia del arte en una historia o teoría de las imágenes. Situando a los Estudios visuales como un híbrido interdisciplinar que demandan investigar sobre las fuentes y soportes de significaciones de género en la infancia a nivel local. Siendo los juguetes, cuentos, libros de textos y programaciones infantiles de la televisión, aquellos medios que masifican una serie de estereotipos de lo femenino, conceptualizando a la mujer bajo una visión sesgada y androcéntrica.

4.3.2 La Cultura Visual como objeto de estudio

Para Mitchell (2003) es útil distinguir entre los estudios visuales y la cultura visual. Al respecto, señala que los estudios visuales son el estudio de la cultura visual. Siendo determinante en el concepto de la cultura visual la noción de construcción social, como eje central de su campo. Debido a que la cultura visual es la construcción visual de lo social, y no únicamente la construcción social de la visión.

Por lo anterior, la cultura visual alienta la reflexión sobre las diferencias entre lo que es arte y lo que no, entre signos verbales y los visuales. La cultura visual conlleva una meditación sobre la ceguera, lo invisible, lo oculto, lo imposible de ver y lo desapercibido. La cultura visual no se encuentra limitada al estudio de las imágenes o de los media, sino que se extiende a las prácticas diarias del ver y el mostrar, especialmente aquellas prácticas consideradas inmediatas o no mediadas. Por lo tanto, no existirían los medios visuales, ya que todos los medios son mixtos, con variados tipos sígnicos y sensoriales: lo táctil, lo sonoro, lo háptico y el fenómeno de la sinestesia. Estableciendo una dialéctica entre la imagen incorpórea y el artefacto corporeizado: "La imágenes actúan dialécticamente con respecto a sus diferentes concreciones representativas (pintura, fotografía, cine), mientras que la obra de arte lo hace en la manera en que, en la biología, se relaciona una especie con los especímenes" (Mitchell, 2003, p.26).

Por otra parte, para Hernández (2005) la cultura visual ofrece una serie de marcos teóricos y metodológicos como concepto y campo de estudio para repensar el papel de las representaciones visuales del presente y del pasado y las posiciones visualizadoras de los sujetos. Agrega además, que en el campo de las artes visuales, la cultura visual se relaciona con artefactos que son, en primer lugar, representaciones visuales y, en segundo lugar, constituyen posicionalidades y discursos, a través de actitudes, creencias y valores, es decir, median significaciones culturales. Por lo tanto, las posiciones visualizadoras de los sujetos respecto de los artefactos visuales, conserva una

estrecha relación con el significado otorgado a estos a través de la cultura visual.

La cultura visual en este sentido, no se refiere tan sólo a una serie de objetos como meros artefactos, sino a un campo de estudio que ha ido emergiendo desde la confluencia de diferentes disciplinas, en particular desde la Sociología, la Semiótica, los Estudios culturales y feministas y la Historia cultural del arte. Dibujando diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, las cuales desde el campo de la cultura visual suelen pensarse como formado por dos elementos próximos (Hernández, 2005). En primer lugar, por las formas culturales vinculadas a la mirada como prácticas de *visualidad*; y en segundo lugar, el estudio de un amplio espectro de artefactos visuales que van más allá de los recogidos y presentados en las instituciones de arte.

Otras investigaciones referentes a la cultura visual en un marco mayormente académico es el abordado por Walker y Chaplin (2001). Señalan que ciertos criterios y delineamientos son claves, por cuanto el periodo de politización e ideologización de la producción cultural entre los años 60 y 90, son previos a los inicios de estudio de la cultura visual. En este contexto, el estudio de la cultura visual se conforma por una serie de elementos sincrónicos, que son el reflejo de un periodo determinado, siendo a fines del siglo XX las bellas artes, la artesanía, el diseño, artes escénicas y del espectáculo, y los medios electrónicos de comunicación, los que la constituyen. Tales elementos conforman en su conjunto el denominado *campo de producción cultural*, cuya autonomía es relativa, debido a que sus fronteras son permeables al estar sujetas a influencias como la competencia por la riqueza y el poder de carácter económico y político, provenientes de un campo mayor denominado el *campo de la producción general*.

Respecto de los componentes de la cultura visual, cabe destacar el rol protagónico de los medios electrónicos y de comunicación de masas. Dichos medios examinarían los aspectos estéticos y de diseño conformados por la fotografía, cine, animación, televisión y vídeo, cable y satélite, publicidad y propaganda, postales y reproducciones, libros ilustrados, revistas, cómics,

periódicos, multimedia, CDI, Internet, telemática, realidad virtual, imagen generada por ordenador, etc. (Walker y Chaplin, 2001).

Sin embargo, el contenido de la cultura visual no es puramente visual, ya que los anuncios combinan imágenes y palabras, imágenes en movimiento y sonido, ampliando el estudio hacia lo audio-visual. Sus componentes constituyen una hipersimplicación de la información visual, ya que al ser comparadas con las bellas artes del pasado, los nuevos soportes audio-visuales proporcionan a enormes audiencias la información visual, de una manera más rápida y económica (Walker y Chaplin, 2001).

Con ello, cabe resaltar que los estudios de la cultura visual en el plano académico dentro del marco de la alfabetización crítica, considera que su tarea es desmitificar los medios, con el objeto de preparar a los estudiantes contra los *halagos* y *mentiras* de los medios comerciales y propaganda política, según (Walker y Chaplin, 2001).

Inmerso en esta tarea, Rampley (2006) menciona que los estudios visuales cumplen un papel como herramienta crítica poscolonial, en la medida que realizan un análisis transcultural, policéntrico, dialógico y relacional de las culturas visuales, con el objeto de que los estudios de la cultura visual adopten un paradigma crítico frente a los relatos eurocéntricos de la historia tradicional del arte: “Estos estudios están claramente motivados por un sentimiento de inadecuación de la historia del arte como marco para analizar las imágenes en un contexto global” (p.189).

Por lo anterior, las aportaciones de García Canclini (1990) esclarecen la comprensión y análisis crítico de la cultura visual en el marco de mantención y conservación de una cultura predominante. Distinguiendo tres operaciones que hicieron posible a las élites restablecer una y otra vez, ante cada cambio modernizador, su concepción aristocrática:

- a) espiritualizar la producción cultural bajo el aspecto de la creación artística, con la consecuente división entre arte y artesanía; b) congelar la circulación de los bienes simbólicos en colecciones, concentrándolos

en museos, palacios y otros centros exclusivos; c) proponer como única forma legítima de consumo de estos bienes esa modalidad también espiritualizada, hierática, de recepción que consiste en contemplarlos (p.67).

Cabe destacar al respecto, que la mirada crítica de los significados otorgados a las imágenes, objetos y artefactos inmersos en la cultura visual, demandan enfoques multidisciplinares e interdisciplinares con el objeto de activar el rol de la denominada cultura visual bajo una mirada pluridimensional. La serie de significaciones en tanto, no dependen única y exclusivamente de los productos de la cultura visual, puesto que su elaboración es mediada e intencionada por quienes diseñan, construyen y distribuyen culturalmente dichos productos. Así por ejemplo, productos culturales en donde el contenido es mediado visualmente, requieren de un ejercicio crítico de análisis como práctica social efectiva, según Brea (2005):

No se trataría nunca de educar en el conocimiento dogmático iniciático constitutivo del campo, no mucho menos de preparar para el ejercicio practicante de sus sacerdocios. No se trataría, dicho de otro modo, de formar ni artistas ni publicistas ni productores televisivos ni diseñadores o arquitectos de imaginario, por ejemplo, sino más bien favorecer el crecimiento de un campo elucidado de comprensión crítica de su diferencial funcionamiento como prácticas sociales efectivas-soportadas en la comunidad de un repertorio implícito y compartido de creencias y valores, en la acumulación cumplida de unos montantes circulantes de capital simbólico-, más o menos estabilizadas, y más o menos hegemónicas (p.8).

4.3.3 Análisis crítico de la cultura visual en Latinoamérica

Comprender la cultura visual desde el campo de la crítica, arroja resultados que no son muy alentadores en cuanto a la credibilidad y calidad de las producciones culturales y aportes al *campo de producción general*, de acuerdo a la definición de Walker y Chaplin (2001).

Giroux (1990) señala que la crítica es revelación y, por tanto cumple un rol esclarecedor respecto de aquellos componentes ideológicos y políticos que subyacen en la cultura visual.

De hecho, analizar críticamente la cultura visual, significa establecer relaciones específicas en el contexto social e histórico, en donde el ejercicio de los mecanismos de dominio se evidencian subrepticamente. En este sentido, la cultura visual reproduce la estructura de una sociedad determinada en un momento histórico puntual, cimentada bajo patrones de clase, sexo y etnia (Giroux, 1990).

En este sentido, se torna clave comprender que el movimiento modernizador en Latinoamérica⁵⁷, tras el proceso de colonización, tuvo un peculiar comportamiento demarcado por el progreso de las elites culturales cimentado en la cultura escrita. Elites que conservaron su predominio delimitando y enfatizando el acceso y producción cultural. Restringiendo y marginando a las capas populares, no tan sólo en cuanto a la consulta de los diversos soportes culturales, sino además, ante su participación en la producción cultural: “En la cultura escrita lo consiguieron limitando la escolarización y el consumo de libros y revistas” (García Canclini, 1990).

Al respecto, García Canclini (1990) añade que la modernización latinoamericana presenta las siguientes características: “con expansión

⁵⁷ Canclini (1999) señala al respecto: “Hemos tenido un modernismo exuberante con una modernización deficiente...Puesto que fuimos colonizados por las naciones europeas más atrasadas, sometidos a la contrarreforma y otros movimientos anti-modernos, sólo con la independencia pudimos iniciar la actualización de nuestros países. Desde entonces, hubo olas de modernización (p.65).

restringida del mercado, democratización para las minorías, renovación de las ideas pero con baja eficacia en los procesos sociales” (p.65). Produciéndose de este modo, los desajustes entre modernismo y modernización, útiles a las clases dominantes para preservar su hegemonía.

Ingresa la segunda mitad del siglo XX, se genera un nuevo espacio cultural caracterizado por la imagen, es decir, lo visual. De este modo, el predominio de la cultura escrita heredada de los procesos de modernización, se complementan con lo visual. Conviviendo ambos soportes culturales en una especie de hibridación que borra las fronteras históricamente cimentadas (García Canclini, 1990).

Entre las décadas de 1980 y 1990, se inicia una masificación de la cultura gracias a los nuevos soportes o medios masivos de comunicación electrónicos. Así por ejemplo, García Canclini (1990) señala lo siguiente: “Los medios de comunicación electrónica, que parecían dedicados a sustituir el arte de culto y el folclor, ahora los difunden masivamente” (p.14). Dando origen a una hibridación cultural sobre la base del acceso y producción cultural, borrando las tradicionales fronteras de la elite cultural y las clases populares.

Por lo tanto, el cine, la televisión y la radio propician una cultura para las masas, unificando y homogeneizando la alta cultura promotora del proyecto moderno junto a la cultura popular ligada a las tradiciones locales y nacionales. De ahí, su hibridación cultural arraigada históricamente en un proceso de conformación de naciones e identidades heterogéneas, las cuales fueron sometidas bajo un patrón cultural homogéneo en términos de género, clase y etnia (García Canclini, 1990).

Uno de sus rasgos clave es el entrecruzamiento cultural, correspondiente al panorama iconográfico de la cultura visual como resultado del fracaso de los proyectos modernizadores. Dicho entrecruzamiento cultural refleja la hibridación, disonancia y fragmentación iconográfica de la cultura visual en un contexto cultural posmoderno, puesto que en Latinoamérica el fracaso del proyecto moderno fue inminente. Destacando que en Latinoamérica la posmodernidad no se enfoca, según García Canclini (1990), “como una etapa o

tendencia que reemplazaría al mundo moderno, sino como una manera de problematizar los vínculos equívocos que éste armó...”(p.23).

Así por ejemplo, los objetos y productos propiamente visuales como son el videoclip, mezclan la música, imagen y texto, permitiendo un análisis como un género o intergénero intrínsecamente posmoderno. Reúne melodías e imágenes de varias épocas, en donde toda la acción es dada en fragmentos, sin obligar al espectador a estar atento a captar continuidad alguna, ya que no hay historia de la cual hablar, sino mas bien, un conjunto de imágenes saqueadas de todas partes y ubicadas en cualquier orden (García Canclini 1990)⁵⁸.

Los videojuegos, por su parte, variante participativa del videoclip, toman del cine contemporáneo las vertientes más violentas, como las escenas bélicas, carreras de autos y motos, luchas de kárate y boxeo. Familiarizado con la sensualidad y la eficacia tecnológica, la *pantalla-espejo* escenifica el propio poder, la fascinación de luchar con las grandes fuerzas del mundo aprovechando las últimas técnicas y sin el riesgo de confrontaciones directas. Desmaterializan el peligro y da sólo el placer de ganar sobre los otros, o la posibilidad, al ser derrotados (García Canclini, 1990).

Por último, el grafiti y las historietas son prácticas que desde su nacimiento se desatendieron del concepto de colección patrimonial, lo que determina clasificarlos como géneros impuros, pero altamente comprometidos con la hibridación de los aspectos visuales de la cultura. Produciéndose en ambos una intersección entre lo visual y lo literario. En el caso del grafiti como escritura territorial de la ciudad, afirma la presencia e incluso la posesión de un barrio. Sus referencias sexuales, políticas y estéticas son un modo de anunciar una manera de vivir y de pensar de ciertos grupos que no disponen de circuitos comerciales, políticos *mass-mediáticos* para expresarse. Su trazo manual o estilo espontáneo, se opone estructuralmente a las leyendas políticas y publicitarias bien pintadas e impresas. De igual modo, las historietas se han vuelto un componente central de la cultura contemporánea, al generar nuevos

⁵⁸ Aquí *Madonna* se traviste de *Marilyn* copiando la coreografía de *Los caballeros las prefieren rubias* y mohínes de *Betty Boop* (García Canclini, 1990).

ordenamientos y técnicas narrativas. Mediante la combinación original del tiempo e imágenes en un relato de cuadros discontinuos, contribuyen a mostrar la potencia visual de la escritura y el dramatismo que pueden llegar a condensar las imágenes estáticas (García Canclini, 1990).

4.3.4 Cultura visual y estudios de género

Hernández (2005) señala que los estudios de género en la cultura visual son recientes, ya que a fines del siglo XX e inicios del siglo XXI se llevan a cabo una serie de investigaciones que adoptan una perspectiva histórica. La cultura visual y los estudios de género con perspectiva histórica van más allá de una voluntad catalogadora, explorando cómo la historia de la cultura visual se vincula con la creación de identidades y miradas sobre la realidad en la que se producen y sobre las subjetividades que las mira. Así por ejemplo, investigaciones sobre cultura visual y feminismo en Inglaterra durante la segunda parte del siglo XIX, tienen en Deborah Cherry (2000) una de sus principales exponentes. Bajo una línea similar, Judith Fryer Davidov (1998) presta atención a cómo las mujeres se representan en la fotografía. Marcia Pointon (2000) detiene su análisis en las estrategias de representación (y posesión) de las mujeres en la cultura visual inglesa entre 1655 y 1800. Y Jeffrey Hamburger (1997) investiga la cultura visual medieval de los conventos de monjas.

Tras la lectura de las representaciones de la mujer en la Cultura Visual, se desprende una problemática relacionada con el concepto de mujer presente en obras artístico-visuales y en los mass-media.

Respecto de la conceptualización de mujer en obras artístico-visuales, Pollock (2007) distingue en el contexto de la cultura occidental dos tipos de lecturas para las obras de artes: una lectura tradicional y una lectura crítica. Para ello, establece una clara diferencia entre la lectura tradicional y lectura crítica, referida sobre todo a obras de arte realizada por mujeres. Así por ejemplo, en una lectura tradicional la obra de arte es una pantalla transparente a través de

la cual sólo es necesario mirar para ver al artista como un sujeto psicológicamente coherente originando los significados que la obra refleja. En cambio, la lectura crítica bajo una perspectiva feminista descansa en la metáfora de leer más que en la mirada-reflejo.

Haciendo eco de la lectura crítica, Pollock (2007) arguye que lo que vemos incluso en los cuadros más figurativamente ilusionistas son signos, puesto que el arte es una práctica semiótica. Por ende, la noción de leer el arte vuelve opacas, densas, recalcitrantes a las marcas gráficas y las superficies pintadas; dejando de ofrecer significados directos, sustituidos por códigos visuales que deben ser descifrados, procesados y discutidos.

En este sentido, la *Mujer* con *M* mayúscula es una ficción y un mito. Por lo que la lectura crítica bajo una perspectiva feminista de análisis hace que el término *Mujeres* sea rastreado en los diversos campos de la historia, la sociología, la filosofía, la historia de arte y la literatura. Dejando de ofrecer suficiente seguridad al historiador crítico o al analista de la cultura. De este modo se reclama el campo de la creatividad para las mujeres, destinado tradicionalmente a los hombres⁵⁹: “Significa transgredir los grandes ejes ideológicos del significado en una cultura falocéntrica, es desordenar el régimen prevaleciente de diferencia sexual” (Pollock, 2007, p.168). Confrontando de este modo a la lectura tradicional, ya que la lectura crítica genera una discusión en torno a conceptos tales como, el genio artístico, la perfección formal, la innovación compositiva, la inclinación iconográfica o la armonía del color.

En el contexto de los mass-media, la lectura crítica tiene en Teresa De Lauretis (1984) un claro referente al mencionar que en la cultura occidental predomina homogéneamente un marco conceptual basado en la dialéctica de la oposición de género⁶⁰, resaltando que desde la teoría feminista respecto del análisis

⁵⁹ Reclamo que no tiene relación necesariamente con el objeto de encontrar nombres femeninos para añadir a las listas canónicas dentro de la perspectiva del arte occidental (Pollock, 2007).

⁶⁰ Problemática derivada tras la representación de la mujer en los mass-media como alteridad masculina-femenina, es decir, la relación del sujeto que desea, dependiente de su objeto deseado. Sin embargo, y ante la reproducción y extensión de la imagen de mujer creada por el hombre en los medios, se elimina engañosamente la alteridad, simplemente para borrar las

fílmico, se pretende ir más allá de la simple oposición de imágenes positivas y negativas⁶¹. Por ende, De Lauretis (1984) desplaza los términos de oposición mediante el siguiente mecanismo: “una sostenida atención crítica al funcionamiento oculto del aparato” (p.95). Mecanismo que en definitiva se alcanza mediante la lectura crítica de la narración fílmica al detectar lagunas, excesos y texturas visuales exageradas que niegan a la mujer como sujeto en la pantalla del cine.

Jones (2003) describe dentro de esta línea las conexiones entre los Estudios de la Cultura Visual y los Estudios de Género. Recorriendo para ello los Estudios de la Cultura Visual desde una mirada feminista tras los aportes teóricos de un feminismo que dialoga con las reflexiones teóricas feminista de Griselda Pollock (2007).

La intersección entre feminismo y cultura visual, según lo planteado por Jones (2003) refleja dos modos de pensar y hacer, así como además, estrategias que tienen sus propias trayectorias históricas y razones políticas. Sin embargo, el feminismo y la cultura visual al conservar una estrecha relación con los mecanismos críticos de lectura, dialogan con las versiones del feminismo académico al teorizar en torno a las formas y condiciones culturales del género y de la diferencia sexual, insistiendo en la ampliación de los modelos de análisis del papel del género en la experiencia cultural. Dando cabida a la coextensión del género y otras formas de subjetividad, incluyendo los aspectos de la orientación sexual, identificación racial y étnica, nacionalidad, clase, y así sucesivamente (Jones, 2003).

La cultura visual, por su parte, como un modelo de pensamiento crítico sobre el mundo de la imagen y la saturación de ésta en la vida contemporánea, presenta dos vertientes claves. La primera dice relación con la historia del arte

diferencias entre géneros, quedando una relación recíproca a modo de espejos entre ambos géneros. Según Baudrillard (1996) el hombre proyecta su histeria masculina en la creación de la “mujer fatal”: “...mujer ausente, ideal o diabólica, pero siempre fetichizada, esa mujer construida, esa Eva maquínica, ese objeto mental, se ríe de las diferencia de los sexos. Se ríe del deseo, y del sujeto del deseo”(p.162)

⁶¹ Negatividad o negación, como problema de representación iconográfica. En la medida que la mujer es tratada como objeto en la representación, no como individualidad-como ser humano de sexo femenino-sino como representante de género sin características diferenciadoras entre sus congéneres (María Ángeles López Fernández, 1989).

y su análisis crítico respecto de la separación entre alta y baja cultura. Mientras la segunda, define una separación de los modelos de análisis visual de acuerdo a las disciplinas de la teoría de cine y estudios sobre la televisión (Jones, 2003).

Por ende, ambos modos de pensar-el feminismo y la cultura visual- impulsan las preocupaciones políticas de cada uno, centrándose principalmente en las formas culturales como soporte de significaciones de la experiencia subjetiva. Al mismo tiempo, el feminismo siempre ha reconocido que la visualidad (las condiciones de nuestra forma de ver y hacer sentido de lo que vemos) es uno de los modos principales por las que el género está culturalmente inscrito en la cultura occidental. De esta manera el feminismo y la cultura visual informan profundamente a los *otros* (Jones, 2003).

4.3.4.1 *Niñas y niños como objeto de consumo en la Cultura Visual*

La cultura visual como campo de estudio bajo los delineamientos de Walker y Chaplin (2001), contempla entre sus objetos de estudio aquellos productos visuales provenientes de la industria del diseño. En este sentido, Hernández (Marín, 2003) centra la enseñanza artística sobre cualquier tipo de artefacto que cumpla dos condiciones. Primero, que sea prioritariamente visual (códigos semióticos; verbal, corporal, sonoro, gestual, etc.) y, segundo que tal artefacto sea constitutivo de actitudes, valores y creencias (artefacto cultural). Para ello otorga algunos ejemplos concretos: mobiliario urbano, moda, vestidos, peinados, decoración de hogar, tipografías de revistas infantiles y juveniles, coches o automóviles, motos, logotipos de empresa, etc. Sin dejar fuera de dicho campo de estudio a los juguetes infantiles, puesto que “la Cultura Visual, tendría por objeto de estudio los artefactos materiales producidos por el trabajo o la acción y la imaginación de los seres humanos con finalidades estéticas, simbólicas, rituales o político-ideológicas” (Marín, 2003).

Cabe destacar que tales productos o artefactos culturales dispuestos en el mercado para su consumo, contemplan a niños y niñas como objetos de consumo. Presentándose los adultos como intermediarios entre el producto cultural y el público infantil, cumpliendo las siguientes características, según Fainholc (1997):

- Los juguetes por ejemplo, son productos culturales claves entre el mundo infantil y el mundo adulto, generando un consumo masivo al conservar ideales masificados de la cultura burguesa mediante el fetichismo de los valores de dicha clase.
- Los libros de textos introducen en la sala de clases una serie de ordenamientos genéricos sustentados ideológicamente en las definiciones de sexo.
- Los documentos de apoyo a la docencia, preparan a grupos femeninos (feminización de la profesión docente), como resguardo del ordenamiento patriarcal.
- Los dibujos animados y las revistas infantiles, dictan roles de género empleando mecanismos de entretenimiento, mediante la transmisión de comportamientos para niños y niñas bajo modalidades propias de un sexismo explícito y latente, a través de un lenguaje multimedial.

En este marco de comprensión crítica de la cultura visual, los adultos son intermediarios y agentes claves entre los productos de la cultura visual y la población infantil inmersa en el ámbito educativo. En función de los diferentes ámbitos educativos formales, informales y no formales, Fainholc (1997) analiza de forma crítica la valoración del *trabajo invisible* de la mujer. Cuyas características o roles desempeñados en la sociedad son valorados en términos de asentar modelos educativos androcéntricos.

Para atender críticamente dichos modelos, advierte una vía de acceso no tan solo al conocimiento, sino además a la valorización del trabajo invisible de la mujer, puesto que las imágenes o representaciones sociales vehiculizadas a través de los diversos flujos sociales de información son imágenes

distorsionadas de la mujer. Otorgando en su lugar, ciertas recomendaciones y orientaciones hacia la acción pedagógica cotidiana mediante la “valoración de la figura de la mujer en la vida familiar, social, política, económica y cultural de nuestra sociedad” (Fainholc, 1997, p.12).

Bajo este planteamiento, valorizar lo considerado femenino sin sostener una postura crítica al respecto, es mantener y conservar mitos referidos a la mujer. De hecho, Barthes (1976) indica que la esencia femenina y el eterno femenino, son mitos. El denominado *eterno femenino* da cuenta de la organización mítica de la realidad en donde la imagen de la mujer se muestra con toda claridad de forma repetitiva y simplificada. Destacando y valorizando las siguientes características: irracionalidad y emotividad, pasividad, conformismo, capacidad de adaptarse, abnegación, sumisión, debilidad, infantilismo, superficialidad y coquetería.

Similares modelos androcéntricos entorno al mito del eterno femenino, son detectados en carteles y fotografías publicitarias, por parte de Browne y France (2001):

- Casi el doble de varones solos que de mujeres solas.
- Los niños se hallan genéricamente estereotipados en términos de conducta, actividad, papel y apariencia.
- Las mujeres y las niñas negras están mal representadas y algunos grupos étnicos se encuentran totalmente ausentes.
- Las familias aparecen conformadas según estrictos estereotipos.
- Los personajes imaginarios perpetuaban mitos sexistas y racistas.

De igual modo, descubren al interior de los jardines infantiles elementos lúdicos asociados a imágenes simbólicas de lo femenino. Prevalciendo productos provenientes de la industria cultural y del diseño, tales como: rompecabezas, juegos de lotería, cajas de juguetes, revistas, christmas viejos, materiales para collage y trabajos manuales. Además, señalan que la creación de animales humanizados para seriales de televisión, cuentos y textos infantiles, con personajes imaginarios, en donde a las hembras se las representan delicadamente, pequeñas y pasivas, con largas pestañas y con expresiones de

recato. Los machos son fuertes y agresivos, de mandíbulas cuadradas y audaces. Predominando indumentarias cuyos colores adquieren una significación, en cuanto las hembras visten de rosa y en tonalidades pastel, mientras que los machos aparecen de rojo y azul (Browne y France, 2001).

4.3.4.1.1 *Estereotipos del género femenino en la Cultura Visual a través de los medios de comunicación de masas.*

Cabe señalar que la comunicación de masas deriva de la cultura de masas en la medida que esta última constituye una serie de escenarios que permite construir identidades sexuales y de género. Por lo tanto la comunicación de masas se caracteriza, según lo planteado por Fernández Cao y Pérez Gauli (1996), como un proceso de degradación del fenómeno comunicacional, debido a su rasgo unidireccional, poniendo en duda si realmente existe comunicación o no, través de los mass-media, anulando al receptor y produciendo en éste una ambigüedad entre realidad y la ficción. De igual modo, Carlos Lomas (González y Lomas, 2002) menciona que dicha unidireccionalidad comunicativa se torna efectiva en la medida que los medios de comunicación de masas destacan su omnisciencia comunicativa al exhibir inocentes espejos de la realidad mediante falacias de ver ventanas abiertas al mundo.

En este contexto, cabe destacar que uno de los mecanismos propios de la comunicación de masas es su orientación sexista empleada en la construcción de roles de género diferenciados a partir de aspectos físicos y caracterizaciones bajo nociones estereotipadas.

Benjamín (1987) al referirse al cine comercial y convencional, define el concepto de estereotipo bajo los siguientes términos: “construcción artificial de la *personality* fuera de los estudios; el culto de las estrellas, fomentado por el capital cinematográfico, conserva aquella magia de la personalidad, pero reducida desde hace ya tiempo, a la magia averiada de su carácter de mercancía” (p.39). Browne y France (2001), por su parte definen el estereotipo

como “lo que el individuo es para el otro en tanto que miembro de un determinado grupo, lo que él representa en la predicción que los de afuera están realizando”.

Bajo tales definiciones, cabe destacar lo mencionado por Rocheblave en 1968, quien señala que el estereotipo arrebató todo carácter individual a los miembros aislados del grupo. Hyde en 1995 lo define como los papeles asignados a los géneros reflejados en las conductas de personalidad que las personas esperan de varones y mujeres (Browne y France, 2001).

Blanco (Santos 2000) se refiere de igual manera a los estereotipos, al señalar que representan imágenes desvirtuadas y erróneas de la realidad, con una clara función social; así como crear y mantener una ideología social y unas prácticas que establecen y sostienen diferencias y jerarquías en la valoración de unos grupos sobre otros. Agrega además, que los estereotipos de género constituyen una de las formas que adoptan los estereotipos sociales, apoyándose, en este caso particular, en el dimorfismo sexual de las personas. Los rasgos que definen los estereotipos de género confieren a los individuos diversas posibilidades sociales, pero siempre definiendo y estableciendo límites, más o menos precisos según las culturas y los momentos históricos, pero siempre límites, entre lo que es posible y lo que no lo es, entre lo legítimo y lo ilegítimo.

Para Quin (Aparici, 1996) la naturaleza y función del estereotipo queda definido bajo los siguientes términos:

...son configuraciones reduccionistas al distorsionar la realidad compleja en algo simple; comparten consenso en la medida que son conceptos de grupos; organizan la información seleccionada para orientar las percepciones y reflexiones; y, en cuanto a sus características son veraces en la selección generalizada y falsos al distorsionar la selección en base a prejuicios (p. 232).

Por lo tanto, en lo que respecta a la unidireccionalidad comunicativa de los medios de comunicación de masas, los estereotipos de género “influyen de

manera determinante en las ideas que sobre el mundo y sobre las personas adquirimos desde la más tierna infancia” (González y Lomas, 2002, p. 101).

Fernández Cao y Pérez Gauli (1996), mencionan en esta línea que el reclamo publicitario en occidente cimienta los valores sociales a través de estereotipos humanos en los ámbitos sociales, culturales y económicos. Anulando la capacidad crítica en el receptor tras el mensaje transmitido a través de los medios de comunicación de masas, ya que lo aleja de todo conflicto, homogenizando y desarmando la conciencia crítica.

En este sentido, Fernández Cao y Pérez Gauli (1996) analizan los anuncios como cuentos de hadas modernos en los que se perciben a las mujeres bajo roles de cansadas amas de casa convertidas en madres enérgicas y hombres vulgares transformados en héroes. Para lo cual, los mass-media recurren a una serie de estereotipos de lo femenino y lo masculino cuya finalidad mas allá de vender productos, venden un modo de estar y de percibir el mundo⁶². Quedando establecidas las diferencias entre estereotipos femeninos y masculinos proyectados en imágenes publicitarias, sobre todo por el rol protagónico otorgado según el género. Relegando a un plano secundario los aportes sociales de la mujer, ya que ésta depende en cierta medida de la fuerte presencia del mítico héroe masculino que tiene su origen en la ideología fascista y nazistas de Pos-guerra (Fernández Cao y Pérez Gauli, 1996).

Por lo anterior, los estereotipos de género emitidos por los medios de comunicación de masas son de carácter sexista, puesto que la modalidad de discriminación privilegia y sobre-representa la cultura y los valores masculinos,

⁶² Para ello, ejemplifican dicho fenómeno con el manifiesto Futurista, tras construir una imagen del hombre mítico como base del ordenamiento social y una imagen de mujer como negación de éste. En el caso concreto de la cultura visual en España, mencionan que la imagen estereotipada del héroe masculino proyectada en la publicidad y medios masivos de comunicación en la década de los cincuenta, queda reflejada en propagandas comerciales tales como: Hombre Marlboro, Wranglee, Camel y Lucky Strike. Diferenciado claramente del Néo-Héroe personificado por el ejecutivo de chaqueta y corbata de la década de los ochenta. La imagen estereotipada de la mujer en cambio, obedece a un proceso de construcción de imágenes ligadas a lo femenino partiendo de la mujer sumisa y mujer fatal de los años treinta y sesenta a través del cine. Conservado sus características estereotipadas durante la década de los sesenta y setenta tras importar las Pin-Up's, de la publicidad americana, cuyas fotografías resaltan a la mujer cumpliendo una serie de roles ligados tradicionalmente al masculino tales como mujer enfermera, azafata, militar y cow girl, destacando por encima de dichos roles sociales el papel de mujer objeto de deseo mediante imágenes de mujeres semidesnudas, ligadas al poder de seducción más que el de la acción (Fernández Cao y Pérez Gauli, 1996).

constituyendo de este modo a una manifestación del patriarcado como universo simbólico hegemónico.

En conclusión y en relación a lo planteado por Moreno (Santos, 2000) los valores asociados al género tras la lectura crítica de los estereotipos de género, denotan consideraciones y representaciones que las personas realizan respecto de lo femenino en relación con lo masculino. Dichos valores mantienen los roles asignados a cada uno de los géneros, dando lugar a los estereotipos, que se definen como creencias populares sobre los atributos que caracterizan a una categoría social y sobre los que hay un acuerdo sustancial. Siendo por tanto, generalizaciones basadas en ideas preconcebidas, prejuicios o preconceptos que se tienen acerca de cómo deben ser las personas. Destacando además, que sus mecanismos de transmisión de generación en generación no tan sólo son exclusivos de los medios de comunicación de masas, sino también del lenguaje empleado en contextos educativos. De hecho, Browne y France (2001) mencionan al respecto:

Las actitudes y las ideas estereotipadas sobre el género son transmitidas a los niños de tres modos principales: por el lenguaje, por las acciones y conductas no verbales y por las imágenes visuales. Y se ha demostrado que así sucede incluso en aquellas aulas cuyos profesorados afirman que tratan por igual a todos los niños.

En este sentido, la lectura crítica de textos escolares y cuentos infantiles son claves, puesto que los estereotipos de género refuerzan la desigualdad. Así por ejemplo, en libros de textos escolares, mientras a las niñas se las representa sumisas, dependientes, generosas, afectuosas, dóciles, colaboradoras, frágiles, pasivas y en roles secundarios, los niños aparecen definidos como más fuertes, ingeniosos, independientes y curiosos. Los cuentos tradicionales en tanto, al ser relatados a niños y niñas desde edades tempranas representan roles femeninos y masculinos bajo modelos ideológicos definidos por el modelo pedagógico androcéntrico, el cual prepara psicológicamente a niñas y niños desde su más tierna edad, asumiendo en buen grado el papel que esta sociedad les ha asignado a cada sexo (Sadker y Sadker, 1982).

Por lo tanto, los medios de comunicación, respecto de las representaciones del cuerpo femenino, indican que sirven como espejo y como guía ideológico. Debido principalmente a que tratan de decirnos, cómo debemos vestir, cómo debe ser nuestra apariencia física, y sobre todo permitiendo muchas veces que el espectador o espectadora elabore una representación mental falsa de cómo ésta constituido el mundo (Pérez Gauli ,2000).

4.3.4.1.2 *Juguetes para la infancia: Construcciones de género en la noción de infancia en Chile.*

En relación a los significados y construcciones de género a cargo de la industria y fabricación de juguetes infantiles, cabe señalar que los objetos de entretenimiento dirigidos a niños y niñas son susceptibles de análisis crítico, por cuanto se les considera artefactos diseñados y comercializados en la cultura visual.

En lo que respecta a cuestiones propias del diseño y materiales empleados para su confección, cabe destacar que la serie de modificaciones y adaptaciones de materiales, obedece al objetivo de conservar las construcciones binarias de género que determinan en gran medida su éxito comercial⁶³. De hecho, Barthes (2003), menciona que indistintamente de la modificación e innovación de materiales en la confección de juguetes, de una u otra manera la modificación de la forma no altera su contenido. Agrega además, que el mito de los juguetes de madera desplazado por nuevos materiales como el plástico, no viene sino a enfatizar el orden mítico del niño como futuro hombre y la niña como futura madre. En este sentido menciona lo siguiente: “Los juguetes habituales son esencialmente un microcosmos; todos constituyen reproducciones reducidas de objetos humanos” (p.59).

⁶³ En Latinoamérica, específicamente en el denominado Cono Sur Americano, conformado por Chile, Argentina y Uruguay, a partir de 1970 gran parte de los jugueteros tradicionales cierran sus puertas tras el desabastecimiento de juguetes en el comercio debido a la creciente importación de juguetes con innovadores materiales desde el exterior a menores costos. De este modo disminuye drásticamente la producción y venta nacional de juguetes de hojalata litografiada, madera esmaltada, chapa de hierro y composición (para referirse a una combinación de materiales) (Corporación Cultural de Providencia, 2004).

Benjamín (1989) señala en esta línea, que el juguete perteneciente a la industria artesanal y del diseño, surgió en talleres de tallistas de madera y de fundidores de estaño. Sólo en el siglo XIX la fabricación de juguetes llegó a convertirse en una industria especializada, siendo principalmente las miniaturas al más puro estilo liliputiense las de mayor aceptación, como por ejemplo muñecos de corteza de abedul o de paja, cunas de cristal, barcos de estaño, en donde los adultos interpretaron a su manera el sentir de niños y niñas. En la segunda mitad del siglo XIX se inició una emancipación del juguete, cambiando las miniaturas por juguetes a escala de niños y niñas, ya que cuanto más se impuso la industrialización, tanto más se sustrajo al control de la familia, volviéndose el juguete cada vez más extraño, tanto para niños y niñas como para los adultos. Dando lugar al surgimiento de otros materiales no tradicionales para su fabricación, como los metales, el vidrio, el papel e incluso el alabastro.

Para Benjamín (1989) la incorporación de estos nuevos materiales que transforman los juguetes, junto a la evolución paralela al juego infantil, forman un concepto erróneo de infancia. Principalmente porque después de la guerra, la importancia de los juguetes radicó en la proyección adulta de un mundo de inocencia, para olvidar momentáneamente los desastres. El adulto de aquel entonces, hizo desaparecer lo terrorífico en las imágenes reducidas de los juguetes, restándole así importancia a una existencia insoportable buscó y amenazadoramente acorralado por la realidad. Por lo tanto, el mundo de la infancia recibe un juguete imaginado por adultos y no lo que el niño y la niña exigen al juguete (muñeco), siendo inevitable que en última instancia desee en su juguete lo que ve y reconoce en el adulto.

Barthes (2003), al igual que Benjamín (1989), menciona que el afán de imitación mediante la incorporación de nuevos materiales como el plástico, tiene por objeto imitar la realidad adulta transformada a escala del mundo de la infancia: “La realidad adulta fue objeto de imitación a través del intercambio didáctico de roles sociales de hombres y mujeres en escala reducida a través del juego infantil” (Barthes, 2003).

Paralelamente en Chile, a partir del siglo XIX habría existido un concepto moderno de infancia, ya que tardíamente se presta atención a la diversión infantil. Se comienza a orientar y a dotar de contenido al tiempo libre de niños y niñas. Dando las condiciones objetivas para que un creciente número de niñas y niños, pudieran ocupar parte importante de su tiempo en el esparcimiento. De hecho la producción y comercialización de los juguetes comenzó recién en el siglo XIX. Ya que en el caso de América Latina surgió junto con el proceso de civilización de las costumbres que dio paso el estrecho contacto con las culturas francesas e inglesas (Sagredo y Gazmuri 2005).

El año 1920 en Chile, es una fecha clave al respecto, puesto que a partir de allí se acrecentó el interés por estimular las actividades recreativas infantiles, tanto para ocupar *sanamente* el tiempo de ocio, como igualar la felicidad de niños y niñas ricos y pobres a través del juego (Sagredo y Gazmuri 2005).

En la ciudad de Santiago por ejemplo, las tiendas *Casa Falconi*, *Casa Hombo* dan inicio a la comercialización de juguetes infantiles. *Otto Krauss*, se dedica a dicha tarea gracias a la importación alemana de juguetes. La compra de juguetes estaba limitada a un mercado reducido y las principales casas importadoras se orientaron inicialmente hacia las clases altas. Varias fotografías de estudio, así como algunas pinturas, muestran a niños y niñas acompañados de sus juguetes. En el caso de las niñas, era común por ejemplo, retratarlas con un aro (Sagredo y Gazmuri 2005).



Fig.10. Coche de bebe Neumann, 1957



Fig.11. Tambor Figueras Puig, 1945

No obstante, con posterioridad estas jugueterías comenzaron a considerar la importación de juguetes baratos, encontrando cierto mercado en los segmentos populares que estaban más asimilados a la cultura de masas. Puesto que el objetivo era que llegasen a una mayor cantidad de niñas y niños, como *tónicos del espíritu*. Considerando además que los juguetes los preparaban para la vida adulta en términos de proyectarse bajo identidades de género (ver fig.10 y fig.11): "...una muñeca, en quien depositar toda esa ternura materna, innatas en las nenas; una máquina, en que lucubrar los problemas de la fuerza motriz, la aviación, los torpedos..." (Sagredo y Gazmuri 2005).

La entretención es combinada con la proyección profesional de roles deseados principalmente por adultos, según Sagredo y Gazmuri (2005): "El artista, con lápices y paleta, el ingeniero, entre puentes y mecanos; la madre, entre el bebé y sus obligaciones; el pequeño mundo del gran mundo" (p.352).

A raíz de una reforma arancelaria aplicada el año 1921, la industria nacional del juguete comienza a disminuir su desarrollo. Su fabricación se había intentado muchas veces en Chile, sin gran éxito, a causa de la poca competencia que podía ofrecer a la manufactura alemana, desarrollada a gran escala, y cuyos precios no podían ser combatidos eficazmente. Así por ejemplo, un juguete importado de latón podía ser adquirido a 50 centavos. El alza de las tarifas aduaneras parecía que alteraría ese cuadro haciendo más lucrativa la manufactura nacional, a través de un encarecimiento de los productos para el consumidor. Sin embargo, el alza de los aranceles no terminó alterando en forma importante el escaso peso de la producción nacional de juguetes. La importación, por lo tanto, siguió predominando (Sagredo y Gazmuri 2005).

En 1922, la popularización del juguete importado comenzaría a beneficiar a niños y niñas de estratos modestos. En esta categoría se incluía desde el caballito de lata hasta la popular muñeca *kewpie*. Tras la Primera Guerra Mundial, los juguetes bélicos importados, siguiendo la moda europea y norteamericana, fueron los más vendidos. Se hicieron frecuentes los barcos de guerra, los tanques y los soldaditos. Con la firma del armisticio volvió el

pacifismo, según lo indicaban las crónicas periodísticas. Se abandonaron los juguetes bélicos, imponiéndose los más tradicionales y otros recientes. Destacando por ejemplo las muñecas alemanas, aunque las de procedencia francesa eran más refinada. Trenes en miniatura importados de Nuremberg, un juguete mecánico para construir edificios, ideado por un inglés y fabricado en Estados Unidos, se contaban entre los de mayor aceptación por su valor educativo (Sagredo y Gazmuri 2005).

A partir de la década del 30 comenzó a imponerse la idea de que todo niño y niña debía poseer su juguete. Sin importar si estos eran ricos o pobres. Por ejemplo, la denominada *Pascua de los Niños Pobres*, comenzó como una curiosa tendencia hacia la elaboración artesanal de juguetes. De acuerdo a lo señalado por Sagredo y Gazmuri (2005) la filantropía dirigida hacia niños y niñas originó en forma creciente el garantizar y asegurar la alegría de quienes pertenecían a los estratos sociales de mayor pobreza: “Ya no se trataba únicamente de entregar ayuda material, sino además de hacerles sonreír en medio de su desgracia” (p.363).

No cabe duda entonces, según Barthes (2003), que los juguetes habituales son esencialmente un microcosmos; todos constituyen reproducciones reducidas de objetos humanos, como si el niño y la niña, a los ojos del público, sólo fuese un hombre o una mujer más pequeño o pequeña, un homúnculo al que se debe proveer de objetos a su tamaño. Así como además, se puede preparar a la niñita para la casualidad doméstica, condicionarla para su futuro papel de madre (Barthes, 2003).

Un claro ejemplo de ello, son las inclinaciones genéricas-sexuales en la formación inculcada tras el consumo de ciertos juguetes. Browne y France (2001) mencionan al respecto que cuando “los chicos se inclinan por contemplar catálogos de juguetes y revistas, e inclusive fotografías principalmente de empaques y envoltorios”, estos lo hacen principalmente por el hecho de imitar lo publicitado en los envoltorios en donde otros niños y niñas de similares edades, figuran actuando con los juguetes. Además, las tiendas de juguetes se inclinan por la agrupación de sus productos conforme a las

nociones tradicionales de divisiones entre los sexos, mediante la creación de secciones de *juguets para niños y juguetes para niñas*:

...incluso cuando los juguetes no incluyen imágenes de personas, existen modos sutiles de alcanzar un estereotipo en cuanto al género; por ejemplo, en razón del modo en que son nombrados: “La señorita aspiradora”, “el pequeño doctor”, “herramientas para chicos habilidosos”, “instrumental de la pequeña enfermera” (Browne y France, 2001).

Respecto de los juguetes para niñas, Browne y France (2001) señalan que los juguetes y sus fabricantes, han respondido con lentitud a las exigencias de un cambio en las representaciones femeninas, sobre todo en el tipo de embalaje y promoción de los productos empleados. Tanto así que la proliferación del consumo de una de las muñecas de mayor relevancia en el mercado, ha sustentado su éxito en contenidos sexistas: *Barbie*.

Para Contardo (2009) *Barbie* no representa nada más que la extensión del rol de género difundido por los medios durante la década del 50 en los Estados Unidos: “la vecina sexy o la diosa del cine que no busca la igualdad social o sexual, sino que usa sus atributos para buscar marido”⁶⁴. *Barbie* a diferencia de *Súperman*, o las figuras de Disney, fue creada para ser un juguete, y no como un relato de cómic. La historia de *Barbie*, nunca se completa, de hecho la empresa conserva un severo control sobre el tema, según Contardo (2009):

El prototipo de Barbie fue desarrollado a partir de la muñeca alemana “*Bild Lilli*”, de raíces nada infantiles. Lilli era una especie de Pin-Up tridimensional coleccionada por adultos como una suerte de fetiche erótico. Ruth Handler, una de las socias de Matel, vio la muñeca en Alemania y transformó el concepto lanzándolo en marzo de 1959 la nueva muñeca que bautizó con el diminutivo de su hija Bárbara (p.7)

⁶⁴ Tras su creación nunca se ha casado, tampoco se ha embarazado y ha mantenido a *Kent* (creado en 1961, para acompañar a *Barbie*). La muñeca nació en el mismo momento en el que irrumpe la expresión *teenager*, aunque lejos de ser adolescente, su silueta y hábitos de consumo corresponden a los de una mujer adulta con ingresos suficientes como mantener una casa en *Malibú* y un convertible rosado. Su cuerpo de torso generoso, caderas inexistentes y pies siempre dispuestos para calzar tacones, son puntos claves para la discusión. Las raíces eróticas de la figura tienen una explicación simple (Contardo, 2009)

4.3.4.1.3 Ilustraciones en literatura infantil y juvenil: Relación texto-imagen-contexto en cuentos y revistas infantiles a fines del siglo XIX y durante el siglo XX, en Chile.

Las relaciones entre imagen y texto en cuentos, libros y revistas dirigidas a la infancia y al público juvenil dejan entrever una problemática respecto de la construcción de género.

La construcción de identidades de género vertidas sobre la serie de personajes que desfilan tras hazañas heroicas, dejan al descubierto una serie de estereotipos de lo femenino que para Moreno (Santos, 2000) corresponden a una cultura predominantemente androcéntrica en cuentos y narraciones infantiles:

En otros muchos materiales ni siquiera hay figuras femeninas como ocurre en muchos cómics. Por ejemplo, en los Astérix y Óbelix apenas aparecen y cuando lo hacen es para representar a la mujer guapa que busca agradar a los hombres, o de lo contrario como ama de casa gorda y cascarrabias. En el caso de los tebeos son también pocas las protagonistas femeninas, y cuando se presentan se adecuan al modelo social de género establecido para las niñas y las mujeres, como el caso de las Hermanas Gilda que tienen como principal aspiración en su vida el tener novio (Santos, 2000).

En su *Morfología del cuento*, Propp (1998) estudia la repetición constante de funciones que sustentan los ejes (*actantes*) de una serie de personajes. Definiendo el cuento maravilloso como el compuesto por siete protagonistas que ubican a los personajes masculinos en una relación de superioridad respecto de los personajes femeninos.

Para Moreno (Santos, 2000) dicha construcción predominantemente masculina alimenta la creación del mundo imaginativo y fantástico de niños y niñas, evocando y proyectando roles de género en personajes de narraciones sólidamente construidas:

En cuentos como Cenicienta, Blancanieves o La Ratita Presumida las niñas se verán reflejadas como futuras esposas, mamás y amas de casa, reservándose el papel activo y de protagonista principal para personajes masculinos. En Aladino, El Gato con botas o Simbad el marino, tienen los niños a los modelos a imitar. El final feliz de estas narraciones es siempre la boda o la aparición de un príncipe, siendo en estos acontecimientos donde se sitúa la realización personal de las niñas (p.23).

Es por ello, que la relación texto e imagen, y su contexto, demanda una consulta de la breve histórica sobre literatura infantil y juvenil. Nobile (2007) al respecto, se refiere a dos etapas claves en la cultura occidental en relación a la ilustración de cuentos y libros para niños y niñas. Menciona la presencia de dos tipos de gráficas en el contexto de la cultura occidental: la primera a fines del siglo XIX y la segunda a partir del siglo XX hasta la década de los setenta.

A fines del XIX la gráfica mayormente relevante será la denominada gráfica neorrealista y verídico-tradicional, sobresaliendo una serie de autores que originaron una tradición de narradores-ilustradores, como autores de textos o álbumes figurativos para la primera infancia. Llevando la imagen gráfico-pictórica a elevados niveles artísticos y expresivos-comunicativos. A partir del siglo XX la gráfica destacada estará basada en la multiplicidad de formas icónicas y de nuevas y sofisticadas formas expresivas, las cuales estarían condicionadas por el lenguaje figurativo de los medios de comunicación y por los estilos del arte contemporáneo. Gráficas variadas en ritmo y efectos cromáticos, antecediéndose a la masiva introducción del color iniciada en los años cincuenta (Nobile, 2007).

Respecto de la relación entre texto e ilustración, Nobile (2007) menciona lo siguiente: “La relación texto-ilustraciones es un hecho relativamente reciente en la civilización occidental, propiciado por el progreso de las técnicas iconográficas y por la afirmación de una conciencia pedagógica y didáctica madura” (p.88). Agregando que se presentan dos tipos de funciones: *funciones narrativas* y *funciones de señalización del contenido*.

Para niños y niñas desde etapas tempranas, la relación entre palabra escrita e imagen asume una *función narrativa*, articulándose en secuencias lógico-comunicativas, proponiendo y expresando un mensaje completo y cerrado en sí mismo. Conjuntamente se cumple con la función denominada *señalización del contenido*, cuya característica principal es actuar como atracción e implicación a la lectura de la obra narrativa. En este sentido la imagen asume una activación afectiva de incentivación y refuerzo del interés por la lectura del texto narrativo, convirtiéndose en un primer reclamo, es decir, en un atractivo e inmediato medio para el texto escrito (Nobile, 2007).

Las relaciones entre imagen y texto en cuentos, libros y revistas dirigidas a la infancia y al público juvenil entablan además, un diálogo con el contexto y entorno cultural de creación. Al respecto, cabe indicar en primer lugar que durante el siglo XVII la mirada crítica hacia el contexto local junto a sus aspectos culturales y políticos dieron origen al cuento moderno (Glusber, 1994). En segundo lugar, que en pleno siglo XIX el cuento moderno establece una relación de descalce con sus auditores infantiles, puesto que conserva aspectos relevantes de la cultura predominante del pasado, dando cuenta del origen de la clase burguesa (Benjamín, 1989). A partir de lo cual, se desprende en tercer lugar, el origen de propuestas locales, tales como las acontecidas en Chile durante el siglo XX con las *Revistas Infantiles* (Sagredo y Gazmuri, 2005) y la creación de un nuevo género literario *de revistas infanto-juveniles* influenciadas por los medios de comunicación: el *cómic* (Espinosa, 2006).

Glusber (1994) manifiesta que el cuento moderno surge como una necesidad de criticar la cultura predominante. Se vislumbra la comprensión del origen, creación e invención de cuentos infantiles como proyecciones de situaciones históricas concretas con el objeto de criticar la cultura predominante. Por ejemplo, hacia fines del siglo XVII Charles Perrault (1628-1703) enviudo, y se hizo cargo de guiar la educación de sus tres hijos no recreando historias, sino creando un nuevo género llamado el cuento moderno proveniente del patrimonio folclórico francés, como de sus novelas medievales y tradiciones populares anónimas. De este modo surgen los siguientes títulos: *Piel de asno*, *La bella durmiente del bosque*, *Caperucita roja*, *Barba azul*, *El gato con botas*,

Cenicienta, Pulgarcito, Riquet, Las hadas. En cuyas prosas el autor cierra los relatos con moralejas versificadas, evidenciando la sociedad de aquel entonces y las diversas formas de vida con sus desigualdades y sus mezclas. Criticando los modelos griegos inmutables que los clasicistas hallaban en la Antigüedad, y que para Perrault parecían inferiores a su tiempo. Glusber (1994) agrega al respecto que la crítica se complementa con la ficción y combinaciones del presente con el pasado:

Bajo la ficción, aflora discretamente -a través de objetos, muebles, detalles sobre la comida o la ropa- la realidad contemporánea, del momento, que permite a la magia fundirse con la cotidianeidad; cubiertos por las apariencias de la fantasía y las invocaciones del pasado, se anuncian los usos y costumbres del presente (p.16)

Por su parte, Benjamín (1989) menciona que los denominados cuentos de hadas enfatizan el esplendor monárquico del mundo centroeuropeo en pleno siglo XIX. Dicho contexto en definitiva resalta el pasado burgués, descalzado del contexto local y del mundo infantil, debido a que los adultos construyen dichas narraciones con la finalidad de conservar el *status quo* burgués que atenta contra la imaginación de niños y niñas. Al respecto, Benjamín (1989) arguye lo siguiente: “Y cuanto menos ofrezcamos a nuestros niños de ese aquelarre y esa pesadilla de la historia alemana, tanto mejor para ellos y para el desarrollo del pueblo alemán y su democracia” (p.133). Panorama que contemplan a la población infantil como consumidores de historias que transmiten acciones inocentes e ingenuas narraciones que perpetúan el *status quo* que más allá de emancipar las mentes e imaginaciones infantiles, las hacen reproductoras de tales narraciones⁶⁵.

En estrecha relación con lo anterior, iniciado el siglo XX en Chile se desarrolla la publicación de *revistas infantiles*. Cuya finalidad moralizadora y de

⁶⁵ Benjamín (1989) mantuvo una preocupación constante por separarse del viejo ideal pedagógico decimonónico del *¡Sé educado, sé ordenado y sé piadoso!*, por estar cargada de elementos autoritarios y represivos, ideológicos en sentido lato, planteando al mismo tiempo potenciales iluminísticos y revolucionarios. De hecho se declara en contra de los fetiches de la cultura burguesa dominante proyectada en la denominada pedagogía colonial. Revelando en ella el instinto de conservación mediante mitos y moralismos estructurados en ilustradas clases de ética que reflejaron a menudo la *moral*, para que los *niños buenos* siempre deban estar *limpios*, los *niños buenos* nunca deban *contestar*.

entretenimiento contempla en primer lugar a niños y niñas de clases sociales acomodadas. Ampliándose posteriormente a clases sociales desfavorecidas a partir de la década del veinte, evidenciando un notable crecimiento de la industria de revistas infantiles junto a la creación de *semanarios infantiles* (Sagredo y Gazmuri, 2005).

Una de las primeras *revistas infantiles* en Chile, *La Revista de los Niños* data de 1905, cuya característica principal era entablar una relación entre texto e imagen y entre el mundo infantil y el mundo adulto. Conocidas como *lecturas infantiles* y *periódicos ilustrados de actualidades*, sus crónicas iban acompañadas de fotografías⁶⁶. Posteriormente en 1908 hace su aparición *Chicos i Grandes*, enfatizando en sus artículos educativos, el entretenimiento y pasatiempo, según Sagredo y Gazmuri (2005).

A partir de la década del veinte, a nivel gubernamental se fomenta la lectura como medio educativo y de entretenimiento para la población infantil tras el crecimiento y prolefiración de las revistas infantiles e interés por imágenes de personajes de cuentos infantiles. Lo cual, permite implementar una sala de lectura para niños y niñas en la Biblioteca Nacional (Sagredo y Gazmuri, 2005).

A partir de dicha década hacen su aparición una serie de revistas infantiles, entre las cuales, cabe destacar *El Peneca*, *El Pibe* y *Don Fausto*. En 1921, la revista semanal infantil (*semanario infantil*) *El Peneca*⁶⁷ comienza a obtener un claro éxito comercial, sobre todo por su bajo precio, debido al no aumento del número de páginas, ni el uso de papel de lujo. *El Pibe* a partir de 1923 incluye secciones de cartas, noticias de cine, galería de fotos de los lectores, cuentos, una novela folletín, historietas, pasatiempos, láminas para recortar, etc. *Don Fausto*, de la misma casa editorial (Zig-Zag) de *El Peneca*, saca a partir de 1924 a menor precio una nueva revista para niños, niñas y jóvenes, con

⁶⁶ La revista iba acompañada de una pequeña sección de pasatiempos, que incluía adivinanzas, un molde para vestido de muñecas y partituras para piano. Cuyo público no era, claramente de origen popular, sino mas bien, de elite (Sagredo y Gazmuri, 2005).

⁶⁷ A partir de dicha fecha, *El Peneca* tuvo como directora a Elvira Santa Cruz (1886-1960), quien para la opinión pública presentó una evidente cercanía con el público infantil. Lo que para algunos, según Sagredo y Gazmuri (2005), significó otorgar a la dirección de la revista un tono marcadamente maternal, puesto que la prensa de aquel entonces señalaba lo siguiente: "No se trataba tan sólo de ofrecer distracción y agrado, en sus páginas, asimismo, afecto y comprensión maternales".

secciones de cuentos, variadas series de historietas, noticias de cine y deporte, colaboraciones de los lectores, respuestas a los mismos, figuras para recortar, juegos de ingenio (palabras cruzadas, laberinto) fotos de los lectores, etc (Sagredo y Gazmuri, 2005).

Posteriormente se destinan espacios para niños y niñas en secciones dominicales de diarios y periódicos de circulación nacional⁶⁸. Adquiriendo relevancia las historietas y los cómics. Espinosa (2006) al respecto, señala que las historietas y los cómics⁶⁹ significaron un éxito comercial al entretener y sumarse a los gustos infantiles, los cuales no siempre coincidían con los promovidos por los adultos.

Las historietas y cómics tuvieron gran éxito a partir de aquel entonces, cuyos principales protagonistas correspondieron a personajes masculinos⁷⁰. Haciendo su aparición los comics de ciencia ficción⁷¹. Cabe destacar dentro de las

⁶⁸ Por ejemplo, la sección dominical del diario *La Nación*, desde fines del año 1922, cuyas características fueron conservadas por el periódico *El mercurio* (1922) y *El Diario Ilustrado* (1923) (Sagredo y Gazmuri, 2005).

⁶⁹ Según Nobile (2007), el cómic como fenómeno de masas se encuentra ligado a la industria cultural. Nace en Estados Unidos a finales del siglo XIX, a través de su inclusión en periódicos y revistas, y más tarde en álbumes. Se encuentra constituido por la secuencia progresiva de imágenes y elementos de escritura fonética encerrados en los globos y en los comentarios, además presenta los códigos icónicos y verbales, de tal modo que dotan al lenguaje de los siguientes aspectos: autonomía expresiva y comunicacional, con una gramática y sintaxis propias.

⁷⁰ Nieto Bondadoso, *Pulgarcito*, *Capitán Tormenta* y seriales de *Quintín el Aventurero*. Posteriormente hacen su aparición revistas como *El Cabrito* (1941), *Okey* (1949), *Aladino* (1949) y *Simbad* (1949) (Espinosa, 2006).

⁷¹ La invencible *Scarlet O'Neil*, *Crimebuster*, *El Superchico*, *Radiarús contra los Marcianos*, *Zoltan el Valeroso*, *Hazañas del Capitán Rob*, *Jesús Carter* y *Dennis Marlon*, entre otros en la revista *Okey*. *Yarko*, el invencible, una adaptación local de *Flash-Gordon*, hace su aparición en *El Cabrito*. En 1960 *Cascabel*, publica cómics de ciencia ficción, tales como, *Auro*, *señor de Júpiter* y *Rick Randon*, *Detective del Espacio* (imitaciones de *Flash Gordon*). En 1965 la revista *Zig-Zag*, publicó *Rocket*, *Doctor Dargo* y *Stan Flaherty*, y, *Morgan* y *La Legión del Espacio*. A partir de 1966, hacen su aparición *Robot* (modificación del nombre de *Rocket*) con su personaje *Hermit el Robot*, *El Capitán Rex Vane*; *Comicnauta* con series como *Pepe Loc*, *Kosme*, *Zero*, *Olsen* y *Antonelli*, *El Astronauta Shaskón*, *Bongiorno* y *Toponcio*, y, *Súper Fantástica*. Otras publicaciones como *Lord Cochrane* en 1968, publicó *Brick Bradford* y *Flash Gordon*. En el diario *La Tercera* apareció *Roldan el Temerario*, *Agente Trueno*, *Agente Submarino*, *El misterio de los Discos Voladores* y *Los Pioneros del Espacio*. Alrededor de 1970 irrumpió el componente erótico en los relatos. En 1972 aparecieron series como *Martín* y *Diana*, *La Máquina del Tiempo*, surgiendo nuevas revistas como *Cinco por Infinito* y *Johnny Galaxia*. Poco a poco, fueron incrementando su aparición, alejándose del público infantil y aproximándose al público adulto mezclando sagas extranjeras con historia y ambiente nacionales, así como autores locales y extranjeros, ciencia ficción y alto contenido erótico (1978 adaptación de *La Guerra de las Galaxias*; 1980 en el periódico *La Tercera*, destacó *Axo*, y *Cartoriz*; 1988 revistas *Acido*, *Trauko*, *Bandido*, *Matucana*; 1992 *Moebius*; 1994 *Oxígeno*). Por último, cabe destacar en 1996 la aparición del primer superhéroe chileno: *Diablo* (Espinosa, 2006).

revistas infanto-juveniles e inclusive las adultas, los siguientes títulos centrados en el entretenimiento, mezclando y combinando la realidad con la fantasía, el humor picaresco y popular: *Condorito*⁷², *Papelucho*⁷³ y *Mampato*⁷⁴.

En conclusión, y bajo las relaciones texto-imagen-contexto mencionadas con anterioridad, cabe destacar que desde el siglo XVII con Perrault el cuento moderno infantil deja entrever la necesidad de criticar valores de la cultura predominante. Sin embargo, durante el siglo XIX los cuentos infantiles reproducirán una realidad descalzada del contexto local de niños y niñas, con el objeto de preservar valores de una clase predominante. En Chile, tras el interés suscitado por incentivar la lectura temprana, ven en los recursos empleados por el cuento infantil un mecanismo educativo y moralizador destinado a las clases acomodadas. Sustituyendo levemente a lo largo del siglo XX el rol y función moralizadora del cuento por el rol de entretenimiento, debido al éxito comercial de las revistas infantiles, semanarios, folletines y cómics. Prevaliendo la entretenimiento con fines educativos y didácticos por sobre la función moralizadora. Empleando ilustraciones y narraciones de personajes principalmente masculinos, en cuentos, revistas y cómics. Ampliando de este modo el público lector en la población infantil y juvenil de clases socialmente desfavorecidas tras disminuir los costos de producción, el aumento y frecuencia

⁷² *Condorito Aventurero* publicada por primera vez en la revista *Okey*, su protagonista Condorito destaca por su humor picaresco y popular junto a una serie de personajes cuyos apodos representan claramente estereotipos sociales: *Don Chuma*, *Yayita*, *Yuyito* (hermana menor de *Yayita*), *Cabellos de Ángel*, *Huevodoro*, *Pepe Cortisona*, *Coné* (sobrino de *Condorito*), etc. (Espinosa, 2006).

⁷³ *Papelucho* que al principio apareció como libro, continuó bajo un formato de publicación seriada, fue también considerado como héroe infantil: *Papelucho casi huérfano*, *Papelucho Historiador*, *Papelucho Detective*, *Papelucho en la Clínica*, *Papelucho perdido*, *Mi hermana Ji*, *Papelucho Misionero*, *Papelucho y el Marciano*, *Mi hermano hippie*, *Papelucho en Vacaciones*, *¿Soy dix-leso?*, etc. (Espinosa, 2006).

⁷⁴ El 30 de octubre de 1968 nace la revista *Mampato*, cuya estructura similar al de *El Peneca*, puso mayor énfasis en la cultura y temas escolares, siguiendo el programa del Ministerio de Educación. Una de sus historietas principales fue la de un niño, cuyo nombre al igual que la revista, *Mampato*, no era el común de los niños chilenos, ya que poseía poderes especiales siendo una especie de héroe al recibir de un extraterrestre a quien había salvado, un raro Medallón que le permitía viajar en el espacio y el tiempo: Cinturón espacio-temporal. En la actualidad la revista *Mampato* en su formato original ha dejado de circular, en cambio es objeto de colección y varias re-ediciones (por ejemplo: *Cucalón*), incluyendo una serie de personajes del mismo creador de *Mampato* (*Themo Lobos*), los cuales caracterizaron una serie de personajes de la cultura popular: *Alaraco*, *Máximo Chambónez*, *Ferrilo*, *Pimpín* y *O'Tuly*, *Nick-Obre*, etc. (Espinosa, 2006).

de publicaciones, la variación en los contenidos y el énfasis en la entretención como mecanismo clave de atracción.

4.3.4.1.4 Ilustraciones e imágenes alusivas al género en textos escolares: El sexismo en la articulación texto-imagen en textos escolares en Chile.

La transición gradual del rol educador-moralizante al rol de entretenimiento en manos de creadores de cuentos y revistas infantiles durante el XX en Chile, destinarán el rol eminentemente educativo a los textos escolares y documentos de apoyo didáctico a la docencia en educación formal.

Sin embargo, iniciado el siglo XXI, Teun van Dijk (2010) menciona que dicho rol es asumido por el Estado de manera sesgada, puesto que no controla la calidad de los textos escolares:

...me parece crucial la presencia en todas las disciplinas de una representación adecuada de las clases y otras diferencias sociales, de la pobreza y de la riqueza, y de sus causas y consecuencias, porque eso es información relevante para todo el alumnado tanto en su situación actual como para cuando sean grandes. Como parte del tema de género, por supuesto hay que tratar el de la sexualidad y de la variación de la orientación sexual de la gente. Y como parte de la interculturalidad, hay que tratar también en detalle la historia y presencia del racismo en el país. En general, los libros de texto son muy nacionalistas, y tienen la tendencia de celebrar las dimensiones positivas del propio país, y de ignorar o mitigar los lados negativos del país y de sus gobiernos, como la opresión o marginalización de las mujeres, las minorías étnicas o la gente pobre. Se celebran las guerras y los guerreros, las colonizaciones, las ocupaciones y otras formas de violencia, y se olvidan casi todos aquellos aspectos que han contribuido a la democracia, la civilización, la cultura, los derechos humanos y la igualdad social (p.3)

Respecto del sesgo cultural mencionado en los textos escolares en Chile, se evidencia una clara tendencia a representar una cultura predominante. Por lo tanto, el rol educativo de estos también carece de visión crítica al minimizar el debate en relación a las representaciones de género.

De acuerdo a Moreno (Santos,2000), los libros de textos escolares constituyen uno de los recursos básicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a través de los cuales, se presenta el conocimiento legítimo en las escuelas, ya que contiene visiones del mundo al que hacen referencia y suponen una selección de aquellos aspectos y perspectivas que la sociedad considera fundamentales para ser enseñados y aprendidos. Los libros de textos son portadores de modelos sociales y cumplen una evidente función ideológica. Contienen visiones del mundo, de la sociedad y de los diferentes grupos sociales que la integran, del ámbito del trabajo y del ocio, de los papeles adecuados de los colectivos y las personas en función de su sexo, edad, raza, cultura, etc. Sin embargo, prácticas habituales sostenidas por argumentaciones tradicionalistas como la diferenciación entre los sexos, dejan entrever un acusado sexismo que en definitiva se irriga social y culturalmente a través del proceso de enseñanza y aprendizaje. Moreno (Santos, 2000), en este sentido agrega:

El sexismo es un problema de desigualdad social, en tanto que las mujeres ven limitadas sus posibilidades y sus opciones personales y sociales. Siendo a la vez una desigualdad jerárquica de carácter cultural, porque en el caso de la escuela y los textos escolares, se valora la cultura masculina generalizada como humana, silenciando u ocultando la cultura femenina (p.121)

En este contexto, Sadker y Sadker (1982) dilucidan ciertos modos de valoración o desvalorización en base a la desigualdad entre los géneros. Mencionando el uso habitual de los siguientes componentes en la articulación entre la imagen y texto, percibidos en los textos escolares:

1. Sesgo Lingüístico: El sesgo *lingüístico* como actitud heredada y reforzadora de la desigualdad en el aula, se refiere al uso del genérico masculino para

referirse a ambos sexos. Este hecho induce a confusiones en las chicas que no saben cuando están siendo referidas. En cierta medida es la carencia de la identificación por parte las niñas con su genérico femenino el cual es sustituido por el genérico masculino. Como resultado las niñas son invisibles en el lenguaje y cuando aparecen son vistas como desvío o excepción de la norma masculina⁷⁵.

2. Invisibilidad: La *invisibilidad* se manifiesta en la ausencia de contenidos referidos al género femenino no tan sólo en libros, sino además, en los medios de comunicación. Corresponde por lo tanto, a una desigual valorización de los aportes femeninos respecto de los aportes masculinos, lo que se refleja en el papel de las mujeres en la historia, las ciencias sociales o el desarrollo científico en comparación con la presencia de los hombres. Moreno (2000), en este sentido señala:

... en los libros y en la historia se olvidan no sólo a las mujeres, sus acciones o producciones, sino las relaciones interpersonales entre hombres y mujeres, y se centra la atención sobre todo en aquellos acontecimientos que tienen lugar en el ámbito público, silenciando e ignorando aquellos hechos que acontecen en el privado (pp.24-25).

3. Desequilibrio: El *desequilibrio* corresponde a la valoración de actividades realizadas por hombres con claras repercusiones en la consideración hacia las actividades realizadas por mujeres, catalogadas como actividades femeninas. Categorización fácilmente percibida en la infancia mediante los contenidos escolares y la negación de cualidades consideradas propias de la mujer.
4. Irrealidad: La *irrealidad* tiene repercusión directa en la autoestima y desarrollo de la personalidad en niñas al hacerles entrega de una realidad falsa, a raíz de la desvalorización de imágenes distorsionadas, empobrecidas, reducidas y estereotipadas de la mujer. Entregando en su

⁷⁵ El *sesgo lingüístico* en tanto es una circunstancia asumida, que aún son muchas las resistencias a utilizar un lenguaje no sexista, lo cual perpetúa el androcentrismo en el lenguaje y por ende, la invisibilidad de las mujeres en la lengua (Sadker y Sadker, 1982).

lugar imágenes de hombres que obvian las contribuciones de las mujeres. Ocultando e ignorando muchas de las actividades realizadas principalmente por mujeres, limitándolas tan sólo al trabajo doméstico.

5. Fragmentación: La *fragmentación* alude a la ausencia de la cultura femenina en la escuela, por lo tanto, a la mujer se la ubica en un plano secundario en el currículum y textos escolares, considerando sus aportes como complemento a las actividades realizadas por varones⁷⁶.

Por lo anterior, dichos componentes evidencian un sexismo explícito y latente en los textos escolares. Blanco (Santos, 2000) señala al respecto, que el sexismo explícito en los libros de textos se refiere a la representación de uno de los dos sexos, de modo que el otro queda oculto e invisibilizado. Como por ejemplo: la presencia desequilibrada de personajes de uno u otro sexo, o mediante el lenguaje utilizado en los textos escolares para ser nombrados, quedando representados uno más que otro. En cambio, el sexismo latente evidencia la representación estereotipada de personajes, omitiendo actitudes, comportamientos o actividades de uno de los sexos, restringiendo la visión de género en modelos de identificación personal y social.

Por consiguiente se puede concluir que no existe equiparación numérica entre mujeres y hombres, y por el otro, las descripciones realizadas a uno y otro sexo son incompletas e irreales; ya que no reflejan una variedad de papeles, actitudes y comportamientos existentes en la realidad, es decir, no hay alternativas (Santos, 2000).

Representaciones de género en libros de textos en España

En el contexto del ámbito educativo español, Blanco (Santos, 2000) define las categorías de *identidad* y *caracterización social* para proceder en el análisis de estereotipos sexista identificados en una serie de personajes en textos de primer ciclo de la ESO.

⁷⁶ Teniendo en cuenta paradójicamente que son muchas las mujeres las cuales se desempeñan en cargos docentes y de investigación, contribuyendo a la cultura y ciencia.

En cuanto a la *identidad* menciona que los y las estudiantes al manejar dichos textos escolares, reciben una formación sexista en base una desigual representación entre los géneros. Los varones por ejemplo tienen mayores opciones de verse reflejados como sujetos de conocimiento y protagonistas de la construcción de sí mismos. Ellos pueden identificarse con los personajes nombrados exclusivamente en masculino y en masculino genérico, en cambio la situación de ellas es completamente diferente, quienes pueden identificarse escasamente con los genéricos y las expresiones en masculino genérico. Limitando a las mujeres a sentirse identificadas o nombradas en femenino⁷⁷. En este sentido, Blanco (Santos, 2000) señala lo siguiente: “Los personajes femeninos, tan escasos en el texto, aparecen con mucha mayor frecuencias en las actividades, y sobre todo en los problemas y los ejemplos gramaticales, aunque nunca su presencia supera ni iguala a la de los personajes masculinos” (p.125).

El mayor número de referencias masculinas alude a hombres con nombres conocidos y nombres propios. En cambio, las mujeres con nombre propio representan el menor número de representaciones, cuyo protagonismo es principalmente individual y anónimo, a diferencia de hombres conocidos, anónimos, individuales inmersos en instancias colectivas. Reforzando de este modo la desigual construcción de un mundo en el contexto escolar, que valora principalmente al género masculino⁷⁸ (Santos, 2000).

Respecto de la *caracterización social* vertida sobre el análisis de los personajes, cabe indicar que esta es expresada mediante acciones en verbos

⁷⁷ En los textos escolares de ciencias sociales y de geografía e historia, figuran personajes masculinos con nombre propio y en singular. En cambio el género femenino es mencionado de diferente manera, según Blanco (Santos, 2000): “...nunca han sido obra de sujetos individuales, sino de un colectivo genérico e indiferenciado...hay que deducir mientras los hombres son nombrados en función de su cargo, su ocupación o su definición social, las mujeres son nombradas genéricamente por su condición de mujeres, que sería las que define socialmente” (p.129).

⁷⁸ En los textos escolares de ciencias sociales y de geografía e historia, las mujeres biografiadas son las siguientes: Pocahontas, Juana de Arco, Nefertiti, Teodora, Isabel I de Inglaterra y Rigoberta Menchú. Sin embargo, se mantienen invisibles respecto de la aparición y representatividad de lo masculino, limitándolas a lo privado, lo cual da cuenta de un desconocimiento de los reales alcances de las mujeres. Ausentándolas de determinados ámbitos ocupacionales y sociales: “lo cual transmite una imagen irreal, estereotipada e inexacta de la contribución de las mujeres a la creación y sostenimiento del mundo en todos los momentos y sociedades” (Santos, 2000).

para el género femenino y el género masculino. Así por ejemplo, las acciones pasivas corresponderían a lo femenino, mientras las acciones activas al género masculino. Evidenciando una desigual representación en términos de género, según lo expuesto por Blanco (Santos, 2000):

...mientras los personajes masculinos realizan, sobre todo, actividades de creación intelectual y acciones que requieren y denotan voluntad y la posibilidad de actuar, los personajes femeninos se asocian a verbos de relación así como a acciones que denotan posesión y sobre todo, consumo de bienes (p.127)

En relación a los ámbitos de creación cultural y artística, las ocupaciones de los hombres según un orden preferencial de aparición, ejercen el poder y tareas de gobierno, como creadores de conocimiento científico y técnico. Los personajes femeninos en cambio, junto con realizar un número inferior de ocupaciones, comparten ocupaciones realizadas por los personajes masculinos. Lo que sin embargo, no comparten los personajes masculinos por su parte, respecto de las ocupaciones femeninas. Además, se encuentran ocupaciones que son exclusivas de mujeres, las cuales suelen tratarse de actividades profesionales de media o baja cualificación (Santos, 2000).

Tras el análisis de los personajes bajo las categorías de *identidad* y *caracterización social*, subyacen sub-categorías que dicen relación con el *ámbito* o *contexto* y con los *atributos* y *caracterizaciones* que definen a los personajes en términos de género.

En relación al *ámbito* o *contexto* asociado a lo masculino, Blanco (Santos, 2000) señala lo siguiente: "...los encontramos en el ámbito de la producción de conocimiento, ya sea cultural y artístico o científico-técnico, además en el mundo de la política y las actividades de gobierno" (p.126). En cambio, la aparición de las mujeres queda destinada a los siguientes ámbitos: "...se sitúan en el ámbito doméstico (ya sea desde sus relaciones de parentesco, el ámbito de la reproducción o las relaciones interpersonales). También en el ámbito de la cultura, pero más como consumidoras que como productoras de cultura" (p.127)

En cuanto a los *atributos y características* que definen a los personajes, cabe destacar, según Blanco (Santos, 2000) que se encuentran presentes mediante un gentilicio, un numeral o un posesivo: “mientras los hombres son definidos por su pertenencia a un territorio, las mujeres lo hacen a través de un posesivo, es decir, por su relación y pertenencia a otro ser humano” (p.127).

Aquellas cualidades o rasgos que pueden asociarse al carácter o personalidad de los y las personajes, son abordados del siguiente modo: para los hombres incluye elementos positivos y negativos, tales como, confianza, orgullo, espíritu crítico, habilidad, inquietud, modestia, pericia o sabiduría. En cambio los atributos de personalidad para las mujeres son los siguientes: amargada, abrumada e incapacitada. Existiendo en textos de lengua y literatura una serie de actividades exclusivas para mujeres: alcahueta, articulista, aya, azafata, camarera, deportista, gimnasta, hada, institutriz, lechera, nadadora, niñera, nodriza, panadera, refugiada, sobrina y virgen (Santos, 2000).

Representaciones de género en libros de textos en Chile

Tras lo expuesto anteriormente, surge la necesidad de analizar críticamente las representaciones de género presentes en textos escolares en Chile. Siendo relevante aquellos textos escolares que han presentado mayor acogida en el sistema público de enseñanza, cuyas páginas relacionan texto e imagen y construyen nociones de género en base a un arraigado sexismo de carácter explícito y latente. Anulando la equiparación numérica entre géneros y evidenciando un sexismo en los textos escolares bajo los términos señalados por Blanco (Santos, 2000).

De este modo, las categorías de *identidad y caracterización social*, al igual que las del *contexto, atributos y caracterizaciones* que definen el género de cada personaje, dejan entrever construcciones estereotipadas para cada sexo. Representaciones que en los libros de textos en Chile tienen su origen en los movimientos modernizadores de la enseñanza pública desde mediados del siglo XIX. Así por ejemplo, las representaciones del género femenino en el

Nuevo método para la enseñanza simultánea de Claudio Matte de 1884, la relación texto-imagen se basa en construcciones estereotipadas asociadas a roles pasivos y actividades domésticas. En el *Silabario Hispanoamericano* de Dufflocq Galdames (1953) la representación de los géneros, relaciona texto-imagen en base a estereotipos, cuyos roles se encuentran definidos según los deseos y anhelos de la sociedad en proceso de modernización.

El proceso de civilización y modernización de la educación pública implicada en las representaciones de género en textos escolares, es acompañada de elaboradas ilustraciones que no tan sólo tienen por objeto educar en ámbitos formales, sino además, entretener y distraer en horas de ocio, fomentando la lectura mediante las imágenes. De este modo, niños y niñas tendrían sus libros ilustrados, libros divertidos donde encontraría muchas láminas. Matte (1884) en su *Nuevo método para la enseñanza simultánea*, señala al respecto: “Esos pequeños viajeros a quienes el camino fastidiaba a veces cuando es largo estarán así tranquilamente ocupados, i no fatigarán ni a sus padres ni a sus compañeros de viaje”. Figurando imágenes de lo femenino y lo masculino asociadas a la maternidad, por cuanto lo masculino se vincula a la palabra *Hijo* (ver fig. nº12) y lo femenino a la palabra *Muñeca*, en la medida que se le considera como un elemento clave destinado al rol materno para niñas desde tempranas edades (ver fig. nº13).



Fig.12. *Hijo*. Nuevo método para la enseñanza simultánea (Matte, 1884).



Fig.13. *Muñeca*. Nuevo método para la enseñanza simultánea (Matte, 1884)

Dichas representaciones irrigadas social y culturalmente tras el proceso de legitimación de la educación pública del sujeto moderno en Chile a fines del siglo XIX, dejan entrever un sexismo gestado en los términos señalados anteriormente por Blanco (Santos, 2000). De hecho, Villalobos (2003) señala según decreto del 29 de abril de 1902 que el Estado adopta el *Silabario Matte* como texto único en las escuelas. Prohibiendo a los preceptores usar otros textos que los determinados por la autoridad. De esta forma, durante la primera mitad del siglo XX el Ministerio de Educación de aquel entonces incluye dentro de la serie de materiales de apoyo a la docencia al *Silabario Matte* como texto escolar exclusivo. Así por ejemplo, en los años treinta, el texto se distribuye gratuitamente junto a cuadernos, lápices, gomas de borrar, libros de lectura y material didáctico. En los cuarenta, estará acompañado de la equiparación en las escuelas junto a balanzas, aparatos para medir la estatura, láminas didácticas y mapas.



Fig.14. Ilustración sobre lección
Carta de una niña a una amiga.
Silabario Hispanoamericano
(Dufflocq, 1953, p.68).

A partir de la segunda mitad del siglo XX, el *Silabario Hispanoamericano*, editado en Madrid por Dufflocq Galdames (1953) e ilustrado por Mario Silva Ossa⁷⁹ (1913-1950), relaciona texto-imagen en base a estereotipos de género. Hecho reflejado en el siguiente párrafo: "...a las niñas criadas casi exclusivamente para ser mujeres de familia...les ha asignado la naturaleza otras cualidades...Castidad, modestia y aseo en sus personas, deberían ser las primeras ideas que se les infundan en la primera enseñanza de las letras"

⁷⁹ Poeta visual más bien conocido por el pseudónimo *Coré*.

(Dufflocq, 1953). Así por ejemplo, en *Carta de una niña a una amiga* (ver fig.14) se superpone una doble lectura. Por una parte la identificación con lo materno mediante el juego de muñecas y por otra, la caracterización de dicho rol descalzada del contexto cultural de aquel entonces, puesto que la acción protagonizada por la niña es propia de mujeres de elite a fines del siglo XIX e inicios del XX⁸⁰.

Entre los años 1973 y 1990 se develan características asociadas a la invisibilidad femenina en libros de textos, en los términos señalados por Sadker y Sadker (1982).

Los textos escolares destinados a la asignatura de las Artes Plásticas durante este periodo, cumplen la función de apoyo al perfeccionamiento docente. Evidenciando un claro sexismo explícito acompañado de uno latente en la medida que ciertas representaciones de obras de artes aluden en términos genéricos a próceres, héroes y artistas nacionales masculinos. Empleando un lenguaje neutralizado, mayoritariamente sesgado, enfatizando el género masculino por sobre el femenino. Así por ejemplo, Fisher y Espinoza (1986) en un capítulo destinado a *Trabajos Infantiles* en su texto de apoyo al perfeccionamiento docente, contempla ilustraciones de cuatro dibujos realizados preferentemente por niños varones de doce años cada uno. Mientras que una de las ilustraciones perteneciente a una niña, cuya edad no figura en el libro de texto, es analizado bajo un lenguaje formal que emplea categorías sexista:

La princesita del guisante y La bella durmiente. Se trata de representaciones originales realizadas por una muchacha que demuestra disciplina y sentido decorativo verdaderamente netos...El núcleo de interés se encuentra claramente definido en ambos trabajos por la organización de las formas y juegos lineales...(p.72).

⁸⁰ De hecho, escribir cartas fue una práctica ejercida por mujeres de elite, contribuyendo de este modo a la innovación narrativa mayormente intimista y personalizada. La carta contribuyó al desarrollo de un discurso amoroso exclusivo de ámbitos privados, en donde se manifestaba no tan sólo enamoramiento sino también como sostén de etapas críticas en relaciones de parejas no permitidas u obstruidas. Lo cual, indica que normas y comportamientos de época son reproducidos y proyectados a las futuras generaciones, ya que una imagen de una niña escribiendo una carta, recuerda a una Carmen Arriagada (1807-1888), ó, una Gabriela Mistral (1889-1957), según Ossandón y Santa Cruz (2005).

En contraposición a lo anterior, Reveco, Rodas y Valderrama (2008), indican que los intentos por acabar con la invisibilidad femenina, quizás no dependan del factor numérico. Debiendo en su lugar establecer colaboraciones estratégicas a nivel institucional, promoviendo al interior de las aulas lo femenino y la apropiación de un lugar mediante la formación integral de niños y niñas.

Sin embargo, iniciado el siglo XXI, el cual se encuentra marcado por la transición hacia la democracia, la igualdad en la representación de género aún evidencia una tarea pendiente de ser abordada. Por ejemplo, en los Programas de Asignaturas del Ministerio Nacional de Educación (MINEDUC) de cuarto año básico (NB2), se percibe un sesgo latente en ilustraciones que conservan herencias culturales que identifican el rol asociado a lo femenino y a lo masculino en una relación de dependencia. Tal es el caso de la secuencia de ilustraciones asociadas a la explicación de una actividad y ejercicio del *sistema de palanca*, en el programa de la asignatura de Educación Tecnológica. Escena en donde la niña entabla simbólicamente una relación de dependencia respecto del niño (ver fig.15). La caracterización de ambos implica una relación vinculada con la acción de fuerza ejercida por el varón, en tanto la mujer se presta a dicha experimentación como carga. Por lo tanto, el rol activo del varón se contrapone al rol pasivo de la mujer, reproduciendo roles sociales y culturales de género.

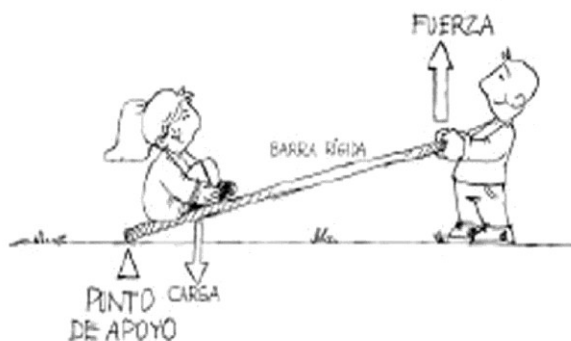


Fig.15. Esquema representativo para ejercicio de sistema de palanca (Programa de estudio subsector de Educación Tecnológica NB2, 2003, p.357).

De igual modo, en el subsector de Artes Visuales para octavo año básico (NB6) según los Programas de Estudios del Ministerio Nacional de Educación (MINEDUC, 2004), las sugerencias didácticas manifiestan un sexismo explícito en materia de revisión de destacados artistas nacionales:

La obra de Auguste Rodin es un referente adecuado a pesar de que no pertenece estrictamente al siglo XX sino más bien a una etapa de transición, lo mismo puede decirse de las esculturas de la artista chilena Rebeca Matte. Otros artistas cuya obra puede ilustrar este tipo de trabajo son: Artistas nacionales: Samuel Román, José Perotti, Lily Garafulic, Marta Colvin, María Fuentealba, Rosa Vicuña, Sergio Mallol, Juan Egenau, Mario Irarrázaval, Hernán Puelma, Osvaldo Peña, Francisco Gacitúa, Francisca Núñez, Marcela Romagnoli, Pedro Pablo (Palolo) Valdés. (Programa de estudio subsector de Artes Visuales NB6, p.36).

En conclusión, las ilustraciones y representaciones de lo femenino y lo masculino en los textos escolares empleados en Chile entre los periodos señalados, son acompañados de un sexismo explícito e implícito en las relaciones entre texto-imagen. Conservando ciertos patrones culturales predominantes que desplazan la problemática de género del ámbito formal de educación. Cobrando mucho sentido lo señalado por Jaramillo (1999), respecto de las imágenes y representaciones de género en los textos escolares. En la mayoría de los textos los personajes masculinos son los protagonistas, dominando en las representaciones gráficas, en las referencias lingüísticas y en los contenidos. La única excepción se produce en el ámbito doméstico, que aún se sigue reservando al protagonismo femenino. Generalmente dan el protagonismo a los personajes masculinos en casi todos los ámbitos, si exceptuamos el doméstico cuando aparece. Los niños disponen de gran diversidad de imágenes con las que identificarse y proyectarse, mientras que el repertorio para las niñas es muy reducido.

4.3.4.1.5 La televisión como medio de influencia en la conformación del concepto de género en la infancia: Dibujos animados

Se presentan dos modos de enfrentar las influencias del medio televisivo en niños y niñas, según Medrano, Cortes y Palacios (2007). Por un lado, se ubican aquellos estudios que consideran a la televisión como influencia perniciosa en el desarrollo de niños y niñas, y por otro lado, aquellos estudios que ven en el medio televisivo una oportunidad para desarrollar complejas competencias intelectuales en niños y niñas. Sin embargo, cabe destacar que el discurso o debate predominante sobre la televisión ha sido normalmente negativo, por lo que es necesario proteger a niños y niñas de sus efectos nocivos.

Respecto de los efectos negativos, Ferrés (2000) menciona que la televisión como soporte principal de programaciones dirigidas a la infancia en proceso de escolarización, ha sido objeto de innumerables críticas ante sus dudosos aportes educativos. Se parte del supuesto que los medios de comunicación de masas *hipertrofian las emociones* e impide la *activación de las mentes pensantes*, evidenciando que la cantidad de información proveniente de los medios supera a la entregada en el aula. Siendo la televisión acusada de exceso de *implicación* para un minuto de *explicación*, lo cual se contrapone a la escuela, por cuanto ésta destina mucho tiempo a explicaciones sin implicación de parte de los y las estudiantes.

Antón⁸¹ (2001) menciona que los hábitos de consumo televisivos en niñas y niños explican la socialización diferencial de género, contribuyendo al establecimiento de modelos sociales y, por tanto, de identidad y expectativas vitales y desiguales:

...niñas y niños siguen incorporando numerosos patrones de conducta y pensamiento (actitudes, valores, creencias, normas, comportamientos) tendientes a perpetuar la desigualdad entre los sexos, de forma que la adscripción sexual determina sus condiciones de vida en mayor medida

⁸¹ Su investigación refleja los hábitos de consumo televisivo en niñas y niños *castellanoleoneses*, mediante la explicación de las influencias o efectos del entretenimiento televisivo (Antón, 2001).

que sus capacidades o aptitudes individuales. Y, en este punto, cabe interrogarse por otras formas de socialización y modelización cultural, no estrictamente educativas o familiares sino provenientes de la cultura lúdica infantil, como es el entretenimiento a través de la recepción de la programación infantil de televisión (p.5).

En lo que respecta a la socialización del género Prado y Sánchez (1999) mencionan que las programaciones televisivas dirigidas al público infanto-juvenil juega un papel importante al reafirmar los roles tradicionales a través de los estereotipos de género, mostrando a las mujeres como sinónimo de belleza, sensualidad, dulzura, abnegación y a los hombres como fuertes, heroicos y llenos de poder⁸².

Dentro de las programaciones televisivas mayormente negativas en la conformación de identidades de género en niños y niñas, Browne y France (2001) señalan que sobresalen los dibujos animados, sobre todo aquellos en los que predominan las argumentaciones violentas, con claras orientaciones sexistas⁸³:

...durante varios meses los programas infantiles (tanto de la BBC como de la televisión comercial) aprecié una inclinación sexista. Gran parte del material es anticuado, en especial los dibujos animados norteamericanos con su abundancia de héroes o de violentos animales machos humanizados, y como consecuencia se promueve abiertamente los valores sexistas, racistas y elitistas de la generación anterior (p.83).

Respecto de las influencias positivas, Medrano, Cortes y Palacios (2007) parten de la hipótesis de que los propios contenidos televisivos son fuente de aprendizaje de valores. Defendiendo la idea de que es posible enseñar y aprender valores a través de la televisión. Lejos del planteamiento pesimista, dan por entendido que la televisión constituye una fuente de aprendizaje,

⁸² Estudio comparativo en a base las opiniones emitidas por telespectadores femeninos y masculinos. Centrándolo su estudio principalmente sobre dibujos animados japoneses o *animé*, tales como: *Sailor Moon* y *Dragón Ball*.

⁸³ Agregan además que los empeños realizados en las escuelas para contrarrestar estos papeles relativos a cada género son escasos, puesto que a la hora de jugar a disfrazarse, los chicos se apresuran a proveerse de capa para ser *Superman* mientras que con las mismas capas las niñas juegan a ponerse guapas (Browne y France, 2001).

siendo relevante atender dichas influencias bajo tres dimensiones. En primer lugar, los *propios contenidos*; en segundo lugar, *el medio en sí mismo*; y en tercer lugar, *el lenguaje* que permite analizar los valores implícitos y explícitos que subyacen a los contenidos televisivos. En relación al *tipo de lenguaje*, destacan su estimulación al desarrollo de diversos aspectos funcionales. La televisión concentra en un mismo escenario sensorial la imagen visual, la palabra, el movimiento y la imagen musical. Por lo tanto, la fuerza y poder de la televisión se explica, exactamente, por la posibilidad de ofrecer imágenes visuales en acción combinándolas con los mensajes auditivos. Este hecho favorece *el aprendizaje observacional*, a través del cual los telespectadores al observar el modelo, es posible que repitan complejos patrones de conducta.

Otro aspecto relevante de los alcances positivos del medio televisivo es el estudio de McCrary a fines del siglo XX. Quien analiza los valores que transmiten héroes y heroínas a través de la televisión en una guardería de Alabama. En dicha ocasión, la mayor parte de los personajes transmiten valores negativos, en el sentido de agresividad y violencia, lo que se evidencia en la proyección de tales valores mediante la imitación de una serie de comportamientos. Siendo tan sólo cuatro héroes y heroínas (*Aquaman, Cat Woman, Hercules y Wonderwoman*) las referencias positivas que difunden valores democráticos tales como: libertad, justicia, responsabilidad, búsqueda de felicidad, seguridad, propiedad e igualdad de oportunidades (Medrano, Cortes y Palacios, 2007).

De igual modo, Browne y France (2001) mencionan que el protagonismo de los dibujos animados en seriales infantiles, tales como *"Playschool, Rainbow y Mooncat"*, son en contraste a los dibujos animados programas cuyos enfoques educativos tratan de adoptar un carácter positivo" (p.83), sin propagación de la violencia.

En conclusión y parafraseando a Debray (1994) las *nuevas imágenes* bajo los efectos especiales, las presentaciones televisivas o los videojuegos, ofrecen con toda claridad asombrosas posibilidades lúdicas, irónicas, fantásticas, etc. De hecho la televisión oscila entre ser una ventana abierta al mundo a ser un muro de imágenes. Informando y desinformando a la vez. Es decir, se debate

entre los modos y los temas, entre su forma de expresión y aquello que expresa.

El fenómeno Disney y la Japoanimación en Chile

Lawandos (2002) señala que el dibujo animado en principio fue excluido como producción cinematográfica, por no ser una duplicación mecánica de la realidad. Su posterior incorporación, se debió a que en vez de copiar el mundo, la duplicación mecánica y copia del dibujo se interpone entre el mundo y la cámara. El dibujo por su parte, está incluido en el ámbito del *ícono*, pues la relación que mantiene con el objeto que representa es una relación de *semejanza* (ícono). El proceso de creación del dibujo animado al no tener ningún contacto físico con el objeto, corresponde a una analogía entre la imagen dibujada y el objeto real que representa, es una *analogía iconique*. El dibujo, por lo tanto, guarda los rastros de una mediación entre el mundo y la visión, mientras que la imagen fílmica y fotográfica guardan una relación directa con el real. Siendo relevante el hecho de que el dibujo animado respecto del cine y la fotografía, adquiere independencia en relación a su referente real. Lawandos (2002) en este sentido, arguye lo siguiente: “el dibujo animado, tanto como su adaptación en tomas de vistas reales, logra un efecto de realismo, independientemente de la existencia del objeto representado”.

Dicha independencia adquirida por el dibujo animado respecto de su referente, entabla una relación de distancia entre la realidad y ficción. François Jost y Marie-France Chambat-Houillon (Villar, 2005) definen en estos términos dos modos de relaciones. En primer lugar, el espacio creado por los dibujos animados respecto de su referente, el cual, dice relación con *mundos ficcionales máximos*, en donde las acciones son regladas por propiedades muy diferentes de aquellas de nuestro mundo. En segundo lugar, se presenta un espacio en donde los acontecimientos narrativos se desarrollan en un paisaje semántico próximo a nuestra realidad, fenómeno conocido más bien como *mundos ficcionales mínimos*.

De este modo, se distinguen tres clasificaciones para los dibujos animados. Las ficciones *naturalizadas*, es decir aquellas que intentan reducir la distancia minimizando lo más posible las situaciones del mundo real y su apariencia física. Las ficciones *abiertamente ficticias*, aquellas que se desarrollan en un mundo maravilloso, donde los animales cohabitan, donde todos y todas tienen la misma escala cualquiera que sea su especie y donde todos y todas hablan la misma lengua. Y las ficciones *lúdicas*, las que no son más que pretexto a desarrollar con convenciones de los dibujos animados o para poner en escena ciertas atracciones (Villar, 2005).

En Chile los dibujos animados presentan principalmente dos lecturas de análisis respecto de su rol educativo desprendido de la relación entre contenido y forma. En primer lugar los dibujos animados presentan bajo su rol educativo una interacción multimedial, en donde la forma prevalece por sobre el contenido, según Soublette (2001). Tras lo cual, se desprende a su vez, el sexismo vertido en roles designados a sus personajes en términos de género. En segundo lugar, bajo una perspectiva de análisis crítico se presentan las manifestaciones sexistas tras el análisis de sus contenidos explícitos y latentes que invisibilizan el conflicto social, según Dorfman y Mattelart (1979). A lo cual, se suma la importación de modelos y roles de géneros provenientes del contexto Japonés versus el contexto Norteamericano durante el proceso de transición hacia la democracia, según Villar (2000,2003, 2005).

Respecto de la primera mirada, cuya lectura se realiza en torno al carácter educativo y multimedial, Soublette (2001) menciona que *Fantasía*, creada en 1940 por Walt Disney (1901-1966), se presenta como una película en la que las imágenes están concebidas como ilustraciones de piezas de música clásica. De hecho, al contemplar el filme, el espectador no puede evitar la sensación de que son las músicas las que ilustran las imágenes. Es como si hubieran sido compuestas específicamente para ellas. Sin embargo, prevalece de tal modo el aspecto formal por sobre el contenido, que subyace un sexismo tras el protagonismo otorgado a personajes preferentemente del género masculino.

Soublette (2001), en alusión a la película *Pinocho* (1940) de Walt Disney, señala que corresponde a una adaptación cinematográfica de una narración

literaria con obligadas alteraciones con respecto al modelo original, respetando el patrón formal básico. De hecho, en el cuento original se narra la historia de un muñeco de madera que se transforma en un ser humano real, con todas las peripecias por las que debió pasar para llegar a ser feliz. En su adaptación cinematográfica, se ajusta perfectamente al itinerario heroico del cuento tradicional bajo tres etapas: títere inanimado, muñeco de madera y niño de verdad.

En cuanto a su contenido, los personajes presentan roles de género claramente definidos. *Pepe Grillo* por ejemplo, en calidad de narrador se presenta como la conciencia del protagonista con características propias de lo masculino. Mientras las características femeninas recaen en el hada, una mujer joven que desciende del cielo como estrella y agente transformador, puesto que emplea una vara como poseedora de la magia. *Pinocho* en cambio, se presenta como niño-héroe al protagonizar una acción heroica salvando a su padre *Gepetto* al ser devorado por una ballena (Soublette, 2001).

Respecto del análisis crítico del contenido de los dibujos animados, Dorfman y Mattelart (1979) señalan que la industria *Disney* invisibiliza el conflicto social mediante el entretenimiento: las publicaciones de la línea *Disney* son universalmente aceptadas como entretenimiento, valor lúdico que corresponde a pautas permanentes de la naturaleza humana y que, por lo tanto, se sobrepone a las contradicciones sociales. Los personajes personifican concepciones neutras de sujetos, sin categorización ni matices que reinterpreten la realidad, sino más bien, la reducen. *Tío Rico*, por ejemplo, constituye una perversión individual; que lo vuelven un sujeto abstracto y por tanto generalizable: la del avaro que se fascina en la contemplación de su fortuna, pero no la utiliza. Bajo esta línea, los personajes emergen como erupciones psicológicas y no como productos de relaciones sociales. Al lado del avaro existe *el inventor, los chicos malos, los niños buenos*. Son axiológicos: *en este mundo se actúa por interés, en este mundo se engaña, en este, el de todas las días, se establecen las diferencias entre los hombres*. De hecho en *Disney*, nadie a nacido, todos y todas están allí simplemente. Mecanismo de ficción que no escapa del ordenamiento real cuyos personajes

tienen aires de cotidianeidad en sus roles, pero alejados de toda posibilidad real de apareamiento: *como no han nacido, no pueden crecer*.

En definitiva, en palabras de Dorfman y Mattelart (1979), los personajes de la industria Disney comportan las siguientes características:

...páramo de clanes familiares de parejas de solitarios, donde impera la arcaica prohibición de la tribu de casarse entre sí, donde cada cual tiene su casa propia *ahorromet* pero jamás un hogar, se ha abolido todo vestigio de un progenitor, masculino o femenino (pp.24-25)

A partir de lo anterior, subyace la individualidad femenina inmersa en el club de mujeres de Patolandia. La mayoría de las representaciones de lo femenino corresponden a damas solteras, con la única excepción de la *Abuela Pata* supuestamente viuda, sin que se le hubiera muerto el marido. De igual modo, figuran las novias de los más importantes personajes junto a sus propios acompañantes, como por ejemplo: la *vaca Clarabella*, la *gallina Clara*, la *bruja Amelia*, *Minnie* y *Daisy*, según Dorfman y Mattelart (1979):

...lleva a cabo a la perfección su rol de humilde servidora (subordinada al hombre) y de reina de belleza siempre cortejada (subordinando al pretendiente). El único poder que se le permite es la tradicional seducción, que no se da sino bajo la forma de la coquetería. No puede llegar más lejos, porque entonces abandonaría su papel doméstico y pasivo (p.35).

A las construcciones de lo femenino, se les conceden roles bajo dos alternativas: ser buena o mala. Ser *Blanca Nieves* o ser *La Bruja*. Ser la doncella ama de casa o la madrastra perversa. Para ello, no es de extrañar que Dorfman y Mattelart (1979) señalen que las profesiones mayormente representativas de lo femenino sean las siguientes:

...modista, secretaria, decoración de interiores, enfermera, arreglos florales, vendedora de perfumes, azafata. Y si no les gusta el trabajo, siempre pueden ser la presidenta del club de beneficencia local. De

todas maneras, le queda a usted el eterno pololeo: la coquetería une a todas estas damas en la misma línea...(p.36).

A principios del siglo XXI las principales programaciones televisivas en Chile dirigidas a la población infantil y juvenil, corresponden a aquellas provenientes del contexto cultural norteamericano y japonés: los *Simpson* y la *Japóanimación*. Villar (2003) menciona que ambas programaciones priman en la televisión debido a su presencia masiva en la cultura visual chilena: "En nuestro país existen dos tipos de video-animación mayoritariamente consumidos: la video- animación americana, y la japonesa, y dentro de ella los más altos *rating* televisivos en el año 2000,...eran *Dragón Ball Z* (japonés) y *Los Simpsons*..."

Villar (2003) indica que la *Japóanimación en Chile* evidencia que niños y niñas desde 2° a 5° básico (6 a 9 años) prefieren mayoritariamente dibujos animados, especialmente aquellos de animación japonesa: *Dragón Ball* y *Sailor Moon*. Incrementándose dicha preferencia proporcionalmente a su consumo, en relación al nivel de curso de niños y niñas. Marcando claramente diferencias de género, según el Consejo Nacional de Televisión (CNTV, 2007): "En esta elección se distinguen claramente las opciones de hombres y mujeres: los hombres prefieren mayoritariamente *Dragón Ball* y las mujeres *Sailor Moon*".

Así por ejemplo, Villar (2000) arroja una serie de datos reveladores que dicen relación con el género. Los y las jóvenes de 8 a 13 años se les insertan en un espacio no menos conflictivo, debido a su entrada en el mundo adulto a través de la sexualidad. La sociedad les prefigura un rol de género, pero ese rol pertenece al orden de la ensoñación, no teniendo un correlato concreto, la sexualidad, la seducción amorosa es algo que el sujeto no domina, no sabe operar en ella a nivel concreto; además, en ese espacio conflictivo (latente o fóbico), los sujetos estudiados pretenden tener un lugar: que el mundo externo sea una extensión del sí mismo, construido bajo la figura del yo, protegiéndose de esa exterioridad. De este modo, los denominados héroes, son personajes de comics, esto es, dibujos, por lo que son ficticios, pero es en esa ficción donde se configura el espacio ficcional, que permite al sujeto suplir sus

carencias, tranquilidad interior ante los conflictos virtuales y protección ante las amenazas del mundo externo.

Por último, señalar que en términos espaciales, las preferencias por las video-animaciones Japonesas no se encuentran delimitadas por sus emisiones en televisión abierta, sino por una serie de ramificaciones culturales. Al respecto, Villar (2000) indica lo siguiente:

La Japoanimación no agota el formato del video-televisivo, sino que se interconecta con el Comic, Internet, Compac Disc, CD Rom, Video-Juegos, más una gama variada de objetos de merchandising. Lo singular de la japoanimación es la presencia de tiendas y toda una red de acciones sociales que giran en torno a ella, realizadas por jóvenes que fluctúan entre 6 y 18 años, de carácter heterogéneo etaria y socioeconómicamente. Se crea una micro-cultura, donde su tronco de referencia social es la televisión, pero no entrega ella un hilo conductor, un único mito de referencia simbólico, sino que él se construye a partir de una serie de fragmentos, con relaciones secuenciales muy disímiles: la televisión entrega una secuencialidad, los videos a la venta avanzan dicha secuencialidad, Internet puede establecer otras, etc.

4.3.5 Referencias Bibliográficas

- Antón, E. (2001). *La socialización de género a través de la programación infantil de televisión*. Valladolid: Trabajo de investigación en materia de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres, Subvencionado por la Consejería de Sanidad y Bienestar Social de la Junta de Castilla y León, a propuesta de la Dirección General de la Mujer e Igualdad de Oportunidades. Obtenido el 02 de Enero de 2012 desde <http://www.fyl.uva.es/~wceg/articulos/TelevisionPatriarcal.pdf>
- Aparici, R. (1996). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Barthes, R. (2003). *Mitologías*. Argentina: Siglo XXI.
- Baudrillard, J.(1996). *El crimen perfecto*. Barcelona: Anagrama.
- Benjamín, W. (1987). *Discursos interrumpidos I*. Madrid: Taurus.
- Benjamín, W. (1989). *Escritos la literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Ediciones Nueva Visión.
- Brea, J.L. (2005). *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal
- Browne, N. y France, P. (2001). *Hacia una educación infantil no sexista*. Madrid: Morata
- Cabello, P. y Carolina Ortega, C. (2007). Las relaciones de género en los dibujos animados de la TV chilena. *Cuadernos de Información*, 21, 34-47. Obtenido el 20 de enero de 2012, desde: http://comunicaciones.uc.cl/prontus_fcom/site/artic/20080331/asocfile/20080331110748/las_relaciones_de_genero_en_cabello_y_ortega_1.pdf
- Cherry, D. (2000). *Beyond the frame: feminism and visual culture, Britain 1850-1900*. London: Routledge.

Consejo Nacional de Televisión (2007). *La Programación Infantil en la Televisión Chilena. 2006-2007*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de Televisión (CNTV). Obtenido el 15 de diciembre de 2009 desde http://www.cntv.cl/prontus_cntv/site/artic/20110318/asocfile/20110318151248/programacioninfantil2006_2007.pdf

Consejo Nacional de Televisión (2008). *Percepción de las imágenes de hombres y mujeres en la televisión abierta por parte de niñas entre 8 y 10 años. Estudio cualitativo a través de grupos focales*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de Televisión (CNTV). Obtenido el 15 de diciembre de 2009 desde http://www.cntv.cl/prontus_cntv/site/artic/20110318/asocfile/20110318145010/gruposfocales8_10.pdf

Contardo, O. (2009, 15 de marzo). Barbie: Los 50 años de la rubia mas plástica. *El Mercurio*, Artes y Letras, 6-7.

Corporación Cultural de Providencia (2004). *Juguetes del fin del mundo. Juguetes Fabricados en Chile, Argentina y Uruguay entre 1910 y 1960* (Folleto). Santiago de Chile: Instituto Cultural de Providencia.

Davidov, J.F. (1998). *Women's camera work: self/body/other in American visual culture*. Durham: Duke University Press.

Debray, R. (1994). *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*. Barcelona: Paidós.

Dorfman, A. y Mattelart, A. (1979). *Para leer al Pato Donald*. México: Siglo XXI.

Dufflocq, A. (1953). *Silabario hispano americano: método fónico-sensorial-objetivo-sintético-deductivo*. Santiago: Stanley.

Espinosa, I. (2006). *Caricaturas y dibujantes de Chile*. Santiago de Chile: Ediciones Ismael Espinosa. S.A.

Fainholc, B. (1997). *Hacia una escuela no sexista*. Buenos Aires: AIQUE.

Ferres, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.

Fisher, D. y Espinoza, I. (1986). *Artes Plásticas. Algunos aspectos del desarrollo del lenguaje de las Artes Plásticas en el Niño de 1° a 8° año de Educación General Básica*. Santiago de Chile, Ministerio de Educación: CPEIP. Santiago

García Canclini, N. (1990). *Cultura Híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.

Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós

Godoy, H. (1976). *El carácter chileno*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

González, A. y Lomas, C. (2002). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó.

Hamburguer, J. (1997). *Nuns as artists: the visual culture of a medieval convent*. Berkeley: University of California Press.

Hernández, F. (2000). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro

Hernández, F. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?. *Educacao & realidade*, 30 (2), 9-34. Obtenido el 12 de Agosto de 2011, desde: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12413>

Jaramillo, C. (1999). *Formación del Profesorado: Igualdad de Oportunidades entre Chicas y Chicos*. Madrid: Ministerio de trabajo y asuntos sociales Instituto de la Mujer.

Jones. A. (2003). *The Feminism and Visual Cultura reader*. London and New York: Routledge.

Lawandos, R. (2002). El dibujo animado e impresión de la realidad. *Revista Comunicación y Medios*, 13, 151-167.

López, M. A. (1989). La mujer y el retrato: Una aproximación al objeto. *Arte Individuo y Sociedad*, 2, 55-63.

López, M. y Pérez, J.C. (1996). La publicidad como reclamos: valores y antivalores sociales. *Arte, Individuo y Sociedad*, 8, 65-84

Marín Viadel, R. (2003). *Didáctica de la educación artística*. Madrid: Pearson.

Matte, C. (1884). *Nuevo método para la enseñanza simultánea para la lectura i escritura*. Leipzig, Alemania.

Mccrary, J.H. (1999). Children's heroes and heroines: developing values manifested through artwork. *Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*. 17-19. Obtenido el 01 de Septiembre de 2011, desde: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED437390.pdf>

Medrano, C., Cortés, P. y Palacios, S. (2007). La televisión y el desarrollo de valores. *Revista de Educación*, 342, 307-328.

MINEDUC (s/f). Planes y Programas de Estudios. Chile: Ministerio de Educación. Consultar en Línea desde <http://www.curriculum-mineduc.cl>

Mirzoeff, N. (1999). *Introduction to visual cultura*. Londres: Routledge.

Mitchell, W.J.T.(2003). Mostrando el ver: Una crítica de la Cultura Visual. *Estudios Visuales*, 1, 11-40. Obtenido el 31 de enero de 2012 desde <http://estudiosvisuales.net/revista/pdf/num1/mitchell.pdf>

Morin, E. y Adorno, T. (1967). *La industria cultural*. Buenos Aires: Galerna.

Nobile, A. (2007). *Literatura Infantil y juvenil*. Madrid: Morata.

Ossandón, C., Santa Cruz, E. (2005). *El estallido de las formas. Chile en los albores de la cultura de masas*. Santiago de Chile: LOM, Universidad Arcis.

Pérez Gauli, J. (2000). *El cuerpo en venta. Relación entre arte y publicidad*. Madrid: Cátedra.

Picó, J. (1999). *Cultura y Modernidad. Seducciones y desengaños de la cultura moderna*. Madrid: Alianza Editorial.

Pointon, M. (1997). *Strategies for showing: women, possession, and representation in English visual culture, 1665-1800*. New York: Oxford University Press.

Pollock, G. (2007). La heroína y la creación de un canon feminista. Cordero y Sáenz (Compiladoras), *Las representaciones de Artemisia Gentileschi de Susana y Judit. Crítica feminista en la teoría e historia del arte* (161-196). México: Universidad Iberoamericana. Obtenido el 17 de enero de 2012, desde: <http://books.google.cl/books?id=EHPwGdoLLZMC&pg=PA249&dq=griselda+pollock&hl=es&sa=X&ei=VgMbT5DpN6P50gGT2ejFCw&ved=0CDgQ6AEwAQ#v=onepage&q=griselda%20pollock&f=false>

Prado, M. y Sánchez, X. (1999). *Sociedad, Cultura y Género: Ensayando el fin de siglo*. Chile: Universidad de Playa Ancha. SERNAM.

Propp, V. (1998). *Morfología del cuento*. Madrid: Akal.

Rampley, M. (2006). La cultura visual en la era postcolonial: El desafío de la antropología. *Estudios visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, 3, 186-211. Obtenido el 18 de septiembre de 2011, desde: <http://www.estudiosvisuales.net/revista/pdf/num3/rampley.pdf>

Reveco, O., Rodas, M.T. y Valderrama, C. (2008). *Incorporación de la Perspectiva de Género en Textos Escolares*. Santiago: SERNAM.

Rojas, S. (s/f). Las obras y sus relatos II. Santiago de Chile. Departamento de Artes Visuales Universidad de Chile. Obtenido el 10 de Octubre de 2012, desde: http://arteuchile.uchile.cl/descargas/publicaciones/artes_visuales/2009/la_s_obras_y_sus_relatos2.pdf

Sadker, M. & Sadker, D. (1982). *Sex equity handbook for schools*. University of Michigan: Longman.

Sagredo, R. y Gazmuri, C. (2005). *Historia de la vida privada en Chile*. Santiago de Chile: Aguilar.

Santos, M.A. (2000). *El harén pedagógico: Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Grao.

Soublette, G. (2001). *Mensajes secretos del cine*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Van Dijk, T. (2010). *De la misma manera que el Estado controla la calidad de la comida, se necesita control de la calidad de los textos escolares*. Obtenido el 26 de enero de 2010, desde: [http://portal.textosescolares.cl/imagen/File/seminario_genero/Entrevista Teun van Dijk.pdf](http://portal.textosescolares.cl/imagen/File/seminario_genero/Entrevista_Teun_van_Dijk.pdf)

Villalobos, N. (2003). *Historia del pensamiento pedagógico en Chile*. Santiago: Fundación Claude Bernard de Chile.

Villaplana, V. (2008). Identidades feministas, cultura visual y narrativas. *Asparkía*, 19, 73-88.

Villar, R. (2000). Videoculturas de la japoanimación. *Revista Comunicación y Medios*, 12.

Villar, R. (2003). Análisis semiótico comparativo videoanimación americana / japonesa. *Revista Comunicación y Medios*, 14.

Villar, R. (2005). Programación de dibujos animados en televisión en Chile y Mundos Diegéticos presupuestos. *Revista Comunicación y Medios*, 16, 125-138.

Walker J. y Chaplin S. (2001). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

4.4 HEROÍNAS

“El hombre no podía realizarse sino empezando por destronar a la
mujer”
(Beauvoir, 1949).

4.4.1 Palabras Preliminares

Las representaciones de la mujer en la Cultura Visual, como objeto de estudio, son de vital interés en la actualización del Currículum Artístico en Chile. Para ello, la Educación Artística y de las Artes Visuales a lo largo de la Enseñanza General Básica debería atender el análisis del concepto de mujer inmersa en narraciones míticas modernas y posmodernas.

Para lo cual, cabe comprender que en el plano de las representaciones míticas, lo femenino se ubica en una relación de alteridad respecto de lo masculino, en cuanto su construcción obedece a una extensión de lo masculino. De lo cual, se deduce que pensar la noción de mujer en Chile bajo el concepto de heroína, se torna una problemática no menos interesante de dilucidar mediante las representaciones gráficas de niños y niñas.

El esclarecimiento de la noción de mujer a nivel local, a través de la expresión gráfica, permite dialogar y confrontar nociones universales y arquetípicas de lo materno sustentadas bajo una perspectiva psicoanalítica. Permitiendo a su vez, ejercer una crítica sobre la conceptualización de lo *Otro* que subyace de su relación con la noción de *Sujeto* derivado de la unificación del sujeto moderno.

Ejercicio que por lo demás, requiere de la consulta sobre la construcción de la noción de mujer en los mitos heroicos en la tradición clásica. Así como también, del análisis sobre los modos de adaptación de las heroínas en los soportes audiovisuales y digitales de masificación de la información. Reviviendo a la mujer como heroínas de historias trágicas y de poca audiencia cinematográfica, en relación a las protagonizadas por sus homólogos masculinos. Razón por la cual, el análisis se extiende hacia las personificaciones que transgreden las fronteras binarias de sexo-género, y que comprenden la noción de mujer en los nuevos soportes digitales de información: *Cyborg*.

4.4.2 Mito de las heroínas en la tradición clásica

En relación a la palabra Mito, cabe señalar primeramente que para Gadamer (1997) la palabra mito o *mythos* es una palabra griega, cuya significación alude al discurso, proclamación y notificación de dar a conocer una noticia. Términos bajo los cuales, el mito es lo conocido, es decir, la noticia que se esparce sin que sea necesario determinar su origen y confirmación.

Kirk (1985) por su parte, destaca tres etapas de desarrollo en el estudio sobre los mitos. La primera correspondiente a que los mitos de las sociedades primitivas son reflejo de representaciones colectivas, o ideas, del grupo social. La segunda, al descubrimiento del inconsciente relacionado con los sueños y ciertos aspectos de la actividad mental y emocional, basadas en las ideas de Ernst Cassirer (1874-1945)⁸⁴. Y la tercera, a la teoría estructural del mito propuesta por el antropólogo francés Claude Lévi-Strauss (1908-2009), al manifestar que el mito suele referirse a las dificultades de la vida social o económica.

Lévi-Strauss (1995) comprende al mito como aquellos acontecimientos pasados, desarrollados antes de la creación del mundo o durante las primeras edades. Determinando de este modo, que el mito posee un valor intrínseco atribuible al hecho de que estos acontecimientos que se suponen ocurridos en un momento del tiempo, forman una estructura permanente referida simultáneamente al pasado, al presente y al futuro.

En términos lingüísticos, Gadamer (1997) menciona que nada indica que el mito en calidad de discurso (*mythos*) fuese mentira o pura invención, y mucho menos que tuviese algo que ver con lo divino. Siendo clave comprender que “no existe una sola definición de mito”, la cual sirva de molde para cualquier caso que se pueda presentar, según Kirk (1985).

⁸⁴ Para Kirk (1985) dicha contribución subraya la naturaleza emocional de las formas míticas de imaginación y de expresión.

En relación a la palabra heroína, cabe indicar que conceptualmente subyace de la noción de héroe, estableciendo una estrecha relación con el mito, ya que el relato mítico como forma literaria trata no solo de dioses, sino además de semidioses (Kirk, 1985; Gadamer, 1997; Jaeger, 2002; Esteban Santos, 2005; Bauzá, 2007;)

Bauzá (2007) indica que el término *héros* hace referencia a la traducción moderna de héroe, que en la época homérica era empleado para personajes singulares sin importar su rango. Agregando que a partir de Hesíodo se deja entrever una significación religiosa, entendida en el sentido de semidios o dios local, para referirse a los dioses caídos, o también, a los hombres divinizados⁸⁵. Razón por la cual, un mito no es exclusivo de historias protagonizadas por dioses, según Kirk (1985). Existiendo además ciertos mitos protagonizados semidioses, héroes y heroínas, en donde las mujeres sin ser necesariamente heroínas, ejemplifican situaciones paradigmáticas del orden social y cultural al cual pertenecen dentro del contexto de las narraciones míticas. Así, por ejemplo, según Esteban Santos (2005), entre las heroínas o semidiosas nacidas de igual manera que los héroes, desataca la siguiente figura: Helena, la esposa de Menelao, rey de Esparta, nacida de Zeus y de Leda.

Bajo este marco de comprensión teórica, los relatos míticos no son exclusivos de figuras heroicas masculinas. Jaeger (2002), al respecto agrega que las mujeres también cumplen un rol clave en la formación de su rol como heroínas, el cual, no se desliga de su desenvolvimiento en ámbitos privados y domésticos, como consejera o como producto de su vinculación erótica con el hombre.

⁸⁵ Bauzá (2007) menciona que el origen del héroe comporta un rasgo ambiguo debido a su naturaleza morfológica, ya que sus acciones también lo son al igual que sus orígenes. Agrega además, debido a la heterogeneidad de sus orígenes que no es prudente considerarlos simplemente como dioses caídos, ni tampoco como hombres divinizados. Ya que se encuentran en un espacio intermedio, es decir, de mediación entre lo divino y lo humano, entre el orden y el desorden, entre lo civilizado y lo salvaje. En este sentido, puntualiza: “No existe, en consecuencia, una explicación omniabarcante que nos aclare la naturaleza y el origen de los héroes”. Sin embargo, en líneas generales existen dos vertientes interpretativas; la primera dice que son dioses caídos; la segunda, que eran antiguos hombres que a causa de lo esforzado de su proceder, tras la muerte adquirieron un rango superior al humano, es decir, el rasgo heroico y, en consecuencia, eran objeto de culto.

Los roles de la mujer en el plano heroico trazado en el relato mítico, conservan el ordenamiento social de la cultura de origen que le confiere valor bajo la noción de heroína. Cuyo valor queda reflejado en su *areté*⁸⁶, concepto usado con frecuencia por Homero para designar la excelencia y la superioridad de seres no humanos, como por ejemplo la fuerza de los dioses. La *areté* en este sentido es atributo propio de la nobleza. De hecho, los griegos comprendían por *areté*, a toda fuerza y capacidad asociadas muchas veces al vigor y a la salud del cuerpo, así como la sagacidad y penetración del espíritu, como rasgos distintivos de poseer *areté* (Jaeger, 2002).

En el caso de la mujer, su *areté* estaría asociado a la hermosura y a su constante posición social y jurídica de señora de casa. Sus virtudes en este aspecto están reguladas por el espacio privado de lo doméstico, acompañada de la modestia y destrezas en el gobierno de la casa. Penélope, por ejemplo aparece como objeto de culto, al ser alabada por su estricta moralidad y sus cualidades caseras. Helena, figura junto a su primer marido, como el prototipo de gran dama, modelo de distinguida elegancia y de formas sociales y representaciones sociales, a diferencia de su rol en la Ilíada. Es representada como gran dama, en torno a los atributos decorativos al lado de la rueda de plata y el huso de oro, sin la cual no es posible concebir a la gran mujer casera, junto a sus sirvientas, ingresando y tomando asiento en la sala de los hombres. Posición que según Jaeger (2002), garantiza un alto reconocimiento social a la mujer en Grecia: “La posición social de la mujer no ha tenido nunca después,

⁸⁶ Para Jaeger (2002), el tema esencial de la educación griega es el concepto del *areté*, que se remota a los tiempos más antiguos. Cuyo origen es por lo tanto de origen nobiliario. El concepto de *areté* es usado para designar la excelencia humana, la superioridad de seres no humanos, como la fuerza de los dioses o el valor y rapidez de los caballos nobles. El hombre ordinario, en cambio, no tiene *areté*, y si el esclavo procede acaso de una raza de alta estirpe, le quita Zeus la mitad de su *areté* y no es ya el mismo que era. Además, cabe destacar que a menudo dichas cualidades corporales y espirituales, llevaron consigo el sentido de reconocimiento social, lo que se transformó en respeto y prestigio. Siendo en este punto donde el hombre de origen noble y de los primeros tiempos entabla contacto con la sociedad mediante sus hazañas, confiriéndole reconocimiento y valoración por sus aptitudes. Homero, de acuerdo a los tiempos primitivos entiende por *areté*, aquellas tareas cumplidas por el hombre para ser reconocido socialmente, bajo la íntima unión de la fuerza y destreza de los guerreros o de los luchadores y ante todo el valor heroico, junto a la acción moral. Valoración por lo demás reflejada en la poesía heroica, según Jaeger (2002): “Ya la epopeya reconoce, al lado de la *areté*, otras medidas de valor. Así, la Odisea ensalza, sobre todo en su héroe principal, por encima del valor, que pasa a un lugar secundario, la prudencia y la astucia”. (p.22).

entre los griegos, un lugar tan alto como en el periodo de la caballería homérica” (p.37).

En el caso de la mujer, la honorabilidad propia del *ereté* contempla una serie de roles delegados culturalmente en cuanto a su conservación de las tradiciones de clase. Por ende, no se limita a las hazañas corporales y espirituales obtenida en el campo de batalla o en tiempo de paz, exclusivas de las figuras heroicas masculinas. Así por ejemplo, Penélope, desamparada y desvalida, se mueve entre el tropel de los imprudentes pretendientes con una seguridad que revela su condición de que es tratada con el respeto debido a su persona y a su condición de mujer. A partir de lo cual, se deduce su *areté* femenino que dice relación con la conservación de la cultura griega, íntima y profundamente ligada al rol civilizador, producto del influjo educador de la mujer en una sociedad rudamente masculina, violenta y guerrera (Jaeger, 2002).

La honorabilidad encontrará en la cortesía, un elemento articulador entre ambos géneros, dentro de las normas de la tradición nobiliaria. Dicha honorabilidad tendrá un reflejo en el trato de los señores hacia las mujeres de su condición, producto de una cultura antigua y de una alta educación social. La mujer es atendida y honrada, no sólo como madre de sus hijos legítimos, sino porque además pertenece a la estirpe orgullosa de caballeros, como madre de una generación ilustre. Manteniendo y custodiando las más altas costumbres del ordenamiento social y tradiciones de la cultura griega (Jaeger, 2002).

En contraposición a lo señalado por Raglan (1937)⁸⁷, respecto de los héroes masculinos que predominan en la tradición clásica, tras la distinción de ejes y motivos centrales en las narraciones míticas, Esteban Santos (2005) destaca por su parte una serie motivos presentes en los relatos míticos que contemplan a las heroínas. Destacando el rol de Medea, Clitemestra y Electra, en calidad

⁸⁷ Lord Raglan en *The Hero* (1937) enumera veintidós motivos que se encuentran presentes mayoritariamente en la historia de cada uno de los héroes, los cuales permiten un análisis morfológico del mito heroico, fluctuando los ámbitos sagrados y profanos. Sin embargo, cabe destacar que al ser temas recurrentes, comportan una cierta rigidez lo cual no implica que estén presentes en todos los casos, así como de forma consecutiva según el orden numérico, ya que en muchos casos se dan de forma entrelazada (Bauzá, 2007).

de mujeres heroicas contempladas en obras trágicas (Eurípides) y épicas (Ilíada).

Bajo este análisis, Esteban Santos (2005) deduce que la mujer no escapa al ordenamiento y rol social designado en contraposición a lo culturalmente en figuras heroicas masculinas. Predominando la noción de heroínas como arquetipo regulador de los roles sociales y culturales ligados a la mujer:

Siendo catalogadas como madres (buenas / malas) / hijas / esposas (fieles / infieles) / hermanas / nodrizas incluso u otras servidoras de especial relevancia. Esta catalogación resulta bastante obvia y prioritaria, por el papel que juega fundamentalmente la mujer no sólo en el mito sino -por supuesto- en la historia, en la realidad: la mayoría de las mujeres no tienen relevancia por sí mismas sino en función de la familia y del hombre, en relación al cual ellas son primero *hijas de...* (y también *hermanas de...*), después -por lo general-, *esposas de...* y, por último, *madres de....* (p.64)

De igual modo, Esteban Santos (2005) distingue roles pasivos y activos designados a la mujer en el plano heroico. Bajo el título de *Mujeres Víctimas* responde al rol pasivo de la mujer en el mito; mientras que bajo el título de *Mujeres Terribles* responde al rol activo de la mujer inserta dentro del mismo contexto. Respecto de las *Mujeres Víctimas* comprende a mujeres inmersas en el contexto de la guerra, la vida familiar y amorosa: cautivas, concubinas, ejecutadas, sacrificadas, así como, aquellas mujeres objeto de acoso sexual de un dios y de un mortal, por abandono del esposo o amante, tiranía e intolerancia del padre. Respecto de las *Mujeres Terribles*, sobresalen mujeres pérfidas y traidoras, tales como: madrastras perversas, enamoradas y calumniadoras, hijas traidoras, esposas y madres codiciosas, mujeres fuertes y rebeldes, mujeres varoniles, mujeres justicieras y vengativas.

En un estudio y análisis posterior sobre las heroínas en el mito griego, Esteban Santos (2006) nos presenta a los arquetipos de *Esposas en Guerra*, cuyos prototipos de mujeres esposas se encuentran ejemplificadas con Hélena, Andrómaca, Clitemestra y Penélope. Las que en su conjunto responden a la

categoría de mujeres heroínas célebres y trágicas de la Guerra de Troya, quienes a su vez, presentan similitudes y oposiciones entre sí. Por una parte, son esposas de los guerreros de uno y otro bando, mayormente renombradas. Marcando una diferencia significativa Penélope, respecto de Helena, Andrómaca y Clitemestra, ya que es presentada fiel ante su único esposo tras su regreso de veinte años de ausencia.

Por último, y con el objeto de indagar el rol de las mujeres troyanas, Esteban Santos (2007) aborda el cambio de status social y personal que ciertas mujeres experimentan bajo la categoría de reinas y princesas troyanas, las cuales se ven obligadas a adoptar roles de esclavas y concubinas de los griegos. Analizando el drástico cambio de posición social, situación personal y familiar de mujeres reinas o princesas, las cuales, tras la derrota y destrucción de su pueblo asumen el rol de míseras esclavas convertidas en botín de guerra como meros objetos y concubinas de los propios asesinos de su familia. Sobresaliendo tres aspectos relevantes y comunes en estas heroínas. Por un lado está el hecho de haber sido princesas y posteriormente esclavas, por otro, dicha situación de esclavas-concubinas, que las sitúa en un plano inferior respecto de las esposas legítimas. Y por último, la actitud sumisa, amorosa y casi agradecida, de algunas cautivas, mientras que en otras prevalece el sentimiento de rechazo y rebeldía. Así como además, la destacada belleza y juventud de todas ellas y el rol pasivo y clave en el desarrollo de los acontecimientos a finales de la guerra de Troya.

4.4.4 Mito de las heroínas bajo una perspectiva estructuralista: *Femme fatale*.

Abordar el mito de las figuras heroicas femeninas bajo una perspectiva estructuralista requiere de la comprensión del mito como un sistema semiológico. De este modo, las representaciones de la mujer en los medios de comunicación de masas cobran especial relevancia al destinar a lo femenino rasgos modernos heredados de la tradición clásica, en la medida que la imagen se comporta como un sistema de lenguaje.

Para ello, cabe señalar en primer lugar que Giddens y Turner (1998) mencionan que el estructuralismo fue un movimiento dentro del ámbito lingüístico. La distinción realizada por Ferdinand de Saussure (1857-1913) entre *langue* y *parole*⁸⁸ considera con justicia la idea clave de la lingüística estructuralista. Con esta distinción, el estudio de la lengua se aparta de la esfera de lo contingente y contextual. En tanto que forma estructural global, la lengua se separa de los múltiples usos a los que pueden aplicarse los actos de habla particulares.

Lévy-Strauss (1908-2009) y Roland Barthes (1915-1980) han reconocido en este contexto el principio básico del estructuralismo respecto de la aplicación de procedimientos lingüísticos en otras áreas de análisis (Giddens y Turner, 1998).

Lévy-Strauss considera que la lingüística estructural proporciona modos de análisis aplicables en otros ámbitos e indica claves esenciales de la naturaleza de la mente humana. En las estructuras elementales compara explícitamente sus objetivos con los de la lingüística fonológica, y añade que los lingüistas y los científicos sociales no solamente aplican los mismos métodos, sino que estudian el mismo objeto. Así, la lingüística estructural permite distinguir lo que

⁸⁸ La *parole* es lo que Saussure denomina aspecto ejecutivo del lenguaje, mientras que la *langue* es un sistema de signos en el que lo único esencial es la unión de significados e imágenes acústicas. La lengua es por tanto un sistema idealizado, deducido de los usos particulares del habla pero independiente de estos. Los contenidos acústicos reales del lenguaje son, en cierto modo, irrelevantes para el análisis de la *langue*, pues se trata de estudiar las relaciones formales entre sonidos, o signos escritos, no su propia sustancia (Giddens y Turner, 1998).

Lévy-Strauss más tarde considerará como realidades fundamentales, producto de procesos de pensamiento inconscientes (Giddens y Turner, 1998).

Bajo estos términos, Lévi-Strauss (1995) menciona que el estudio de los mitos se inserta dentro de la antropología estructural, requiriendo de la relación interdisciplinar entre dos ciencias: la lingüística y la antropología. Buscando de este modo distintas respuestas unidas bajo un interés común, mediante el apoyo mutuo entre los estudios del lenguaje y la cultura. Al respecto, Lévi-Strauss (1995) señala:

...el lenguaje puede ser considerado como los cimientos, destinados a recibir las estructuras que corresponden a la cultura en sus distintos aspectos, estructuras más complejas a veces, pero del mismo tipo que las del lenguaje...no es sino el lenguaje, una manifestación de la cultura y la cultura un sistema que permite ser difundido a través del lenguaje.
(p.110)

De esta forma, Lévi-Strauss (1995) arguye lo siguiente: “el mito está en el lenguaje y al mismo tiempo más allá del lenguaje” (p.231). Estructurando su análisis bajo formalidades lingüísticas: “Puede verse así todo lo que se puede obtener con el solo análisis estructural del contenido del mito: reglas de transformación que permiten pasar de una variante a otra, mediante operaciones semejantes a las del álgebra” (p.255).

En este sentido, el mito es un hecho o manifestación universal, que parte sobre la base que en distintas regiones presentan la misma estructura modificando su contenido según la contingencia local. Alcance que se debe en gran medida al carácter inconsciente del mito comprendido como un habla (Lévi-Strauss, 1995).

Barthes (2003) señala al respecto, que el carácter inconsciente del mito se debe al uso inconsciente del lenguaje bajo la estructura de los signos, no tan sólo lingüísticos, sino además culturales. Fenómenos sociales que al igual que el lenguaje, poseen una estructura, que si bien es cierto cambian de una región

cultural a otra, responden a la variedad de manifestaciones o fenómenos sociales provenientes de la inconsciencia que le son inherentes al ser humano.

Lo anterior entabla estrecha relación con el predominio de figuras heroicas masculinas por sobre las figuras femeninas en los mitos. Lévi-Strauss (1995), por ejemplo, indica que el rol de las mujeres inmersas en los relatos míticos y actos rituales en las sociedades tradicionales, quedan excluidas de los actos importantes de la vida, puesto que todo acto importante ha sido revelado *ab origine* por dioses o héroes. Los seres humanos por lo tanto, no hacen sino repetir infinitamente esos gestos ejemplares y paradigmáticos, es decir, se reiteran al estar consagrados en el origen por dioses antepasados y por héroes.

Para una mayor comprensión de este fenómeno, Barthes (2003) menciona bajo un análisis semiológico, que la estructura del mito entendido como un habla, se caracteriza por su rasgo inconsciente, el cual se encuentra conformado por un soporte de significación que predomina por sobre su contenido. Al respecto, arguye que el mito como forma predominante de significación presenta al igual que el lenguaje, el esquema tridimensional: significante, significado y signo. Sin embargo, el mito a diferencia del lenguaje, presenta un sistema particular al ser edificado a partir de una segunda cadena semiológica, es decir, después del lenguaje. Pasando a ser un *sistema semiológico segundo*⁸⁹.

Bajo este segundo sistema semiológico, el mito contempla un significante (forma) que se vuelve signo (*ver fig.15*). Por lo tanto, la fotografía, pintura, cartel, objeto, etc.; se reducen a pura función significante. Sólo son reconocidos en su condición formal y expresiva, es decir, en una suma de signos. Debido a que en un primer nivel, como lo es el del lenguaje, el signo se conforma por su

⁸⁹ El primer sistema semiológico, es el otorgado por el lenguaje común, el cual alude a la definición corriente de signo, cuya realidad sensible se relaciona con otra realidad a la que está destinado a evocar, determinando a su vez el rol de su forma de expresión, es decir, su significante y de su contenido inserto en ésta, su significado. Barthes indica que el lenguaje común dice simplemente que el significante “expresa” el significado, en cualquier sistema semiológico no se encuentran dos, sino con tres términos diferentes: “Lo que se capta no es un término por separado, uno y luego el otro, sino la correlación que los une: tenemos entonces el significante, el significado y el signo, que constituyen el total asociativo de los dos primeros términos”(Barthes, 2003, p. 203).

relación entre la forma y su contenido, en cambio en el segundo nivel del mito, las diversas formas y suma total de signos son su soporte (Barthes, 2003).

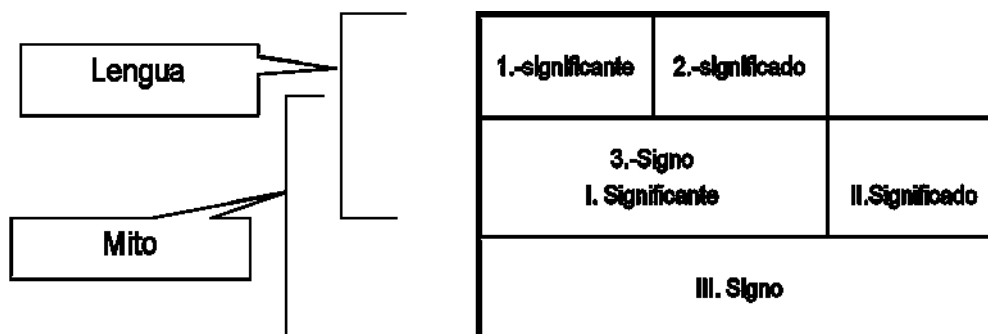


Fig. 15. (Barthes, 2003, p.206)

De este modo, cobra sentido lo señalado por Bauzá (2007) respecto de que el mito prioriza la imagen como soporte de significación frente a su racionalización. Enfrentando el *mito* al *logos*, según los términos planteados por Gadamer (1997)⁹⁰. En el entendido que el mito o comprensión mítica antecede al logos o racionalización y comprensión romántica, según Egan (1991, 2000), en la medida que desde la imagen hasta el proceso de alfabetización por medio del lenguaje escrito, se gesta un proceso gradual que integra el enfrentamiento entre imagen *versus* texto. Es decir, la imagen como explicación mítica de los hechos por un lado, mientras que por otro, el texto como explicación racional.

Con ello, se ponen de relieve valores cognoscitivos y simbólicos de los mitos, favoreciendo de esta forma la resemantización y valorización de los antiguos mitos, junto a la creación de otros nuevos inmersos en la cultura racionalizada

⁹⁰ Acerca de la complementación entre mito (imagen) y logos (concepto), en lugar de una pugna inconciliable, no por ello lejos de controversia entre ambos conceptos, cabe retomar las definiciones abordadas por Gadamer (1997). Para dicho autor, tras la definición del concepto de mito y de razón en la cultura griega, se traza una dinámica histórica coyuntural para cada concepto, desde descartarse mutuamente hasta encontrarse en una suerte de complementación en el siglo XX. Es decir, ambos portadores de una verdad. Uno en el ámbito pagano y el otro en el ámbito del dogma con fines políticos dominantes. El mito por su parte al narra acciones constituye una verdad en sí misma, en tanto corresponde a historias inventadas (fábulas, leyendas) poseedoras de su verdad. “Las historias inventadas poseen más verdad que la noticia que informamos de acontecimientos reales que transmiten los historiadores”, señala (p.26). En cambio la razón, es decir el “logos”, o según el vocablo griego “*nous*”, cuyo significado de sabiduría suprema, o lo verdadero, lo patente; otorgan al concepto moderno de razón, una relación con la facultad propia del hombre, clave por lo demás en la filosofía occidental al articular el pensamiento moderno (Gadamer, 1997).

de los medios de comunicación de masas. Siendo los carteles publicitarios, espectáculos teatrales y cinematográficos, entre otros, los principales medios de difusión y soportes de significación de los nuevos mitos.

Bajo este enfoque, muchos de los personajes heroicos modernos se esfuerzan por acometer acciones sobrehumanas, lo que inevitablemente difieren muy poco de los clásicos. Amor a la aventura, deseo de penetrar en otras galaxias, el gusto por lo desconocido, son algunas de sus rasgos distintivos. Son los denominados héroes de la *fiction science* o mundo de las máquinas espaciales, dueños de un talismán, y que gracias al hallazgo de una fisura en el fluir temporal, logran penetrar en universos paralelos en donde les guardan aventuras singulares. Viajes en los que se cumple la tradicional aventura del héroe, quien lleva a cabo el proceso de *katábasis* o descenso, y de *anábasis* o ascenso. Iniciativas esclarecedoras que se asemejan el prototipo del héroe que desde la época clásica, perdura durante la modernidad (Bauzá, 2007).

Particularmente, el tratamiento masificado de la imagen de la mujer como heroína, trae consigo el concepto de *femme fatale* o mujer fatal. Cualidad que las heroínas de la época clásica heredan a la modernidad. Conservando de este modo el rol secundario de la mujer en la participación de mitos heroicos. Sin embargo, la muerte trágica y hazañas épicas de las figuras heroicas femeninas de la tradición clásica, se recubre durante la modernidad de nuevas formas de significación. Desde el envejecimiento a nuevos rostros juveniles, así como el grado de ficción que las transforma en ídolos culturales, encuentran en el cine, televisión, prensa y publicidad, el soporte de permanencia en el mito a través de la explotación de sus figuras (Bauzá, 2007).

Sin embargo, tal categoría de heroínas deja entrever la falsa apariencia de la cual es objeto la noción de mujer. Cuyos rostros y cuerpos, objetos de seducción e intercambio, esconden el alma dolida y acongojada de seres que anularon su identidad individual tras la pantalla. Por ejemplo, la actriz norteamericana, Norma Jean Baker (1926-1962), conocida popularmente como Marilyn Monroe, ya en vida era un mito camino a transformarse en leyenda. El rasgo de idolatría que le significó su carácter mítico se acrecentó tras su muerte voluntaria, precisamente en el momento culmine de su carrera

cinematográfica. Filmes tales como, *Gentlemen prefer Blondes* (1953), *Bus Stop* (1956), *Let's make Love* (1960), inmortalizaron su imagen no tan sólo como icono femenino, sino también, reafirmando su rol de excelencia (“*areté*”), su valorización social y cultural (Bauzá, 2007).

Similar metamorfosis se percibe en otra estrella femenina de Hollywood, como lo es el caso de Rita Hayworth (1918-1987), catapultada como *femme fatale*, (Mujer Fatal) a través de filmes *Sangre y Arena* (1941), *Gilda* (1946) o *Salomé* (1953). Para posteriormente ser reencarnada en la figura de Diana Spencer (1961-1997) (Lady Di), bajo un arquetipo de repetición del inconsciente colectivo sustentado en los complejos de lo materno, heredado de una línea o estilo literario originado por *Emma Bovary*⁹¹ y *Ana Karenina*⁹² (Bauzá, 2007).

Tales proyecciones colectivas comportan rasgos míticos de lo femenino que desde lo inconsciente florece en las capas conscientes de lo popular. Articulando bajo mecanismos racionalizados, las masas con las denominadas figuras míticas heroicas femeninas, a través de los mass-media. Cuyos soportes de proyección permitieron a muchísimas jóvenes, identificarse con actrices de la industria cinematográfica. Términos bajo los cuales, las denominadas heroínas troyanas, guerreras, terribles y esclavas de la época clásica, no difieren en su estructura morfológica con las propagadas de la industria cultural, que tipifican lo femenino como *mujer-mito americana* (Bauzá, 2007).

El incremento y comprensión del concepto *femme fatale* en la cultura de masas, según Vargas (2003), establece una relación comparativa entre dos mujeres claves, cuyos estereotipos femeninos obedecen a dos tiempos históricos diferentes: *Ana Karenina* y *Diana de Gales*. Transformadas en símbolos o mitos trágicos de la cultura occidental.

En plena modernidad *Anna Karenina* se presenta como la mujer protagonista de las elites tradicionales, en una Rusia de finales del siglo XIX, sublevándose

⁹¹ Mujer protagonista de la novela que lleva el nombre de casada: *Madame Bovary*. Escrita por *Gustave Flaubert* y publicada por entregas entre 1856 y 1857.

⁹² Mujer protagonista de la novela del mismo nombre, escrito por *León Tolstói* y publicada por primera vez en 1877.

a las normas tradicionales y estereotipos femeninos de su época, tras un matrimonio por conveniencia que le condujo a despreciar su propio marido. Debatiéndose entre el amor maternal versus el amor pasional, experimentando el idilio con un hombre diametralmente opuesto a su marido. La deshonra por el adulterio marcará un trágico final como destino, condenándola a perder la tuición de su hijo e incluso al castigo social después de su muerte (suicidio) (Vargas, 2003).

Diana de Gales (Diana Spencer) en cambio, en la década de los noventa, sustituye el soporte de significación mítico literario, conservando su alusión a la *femme fatale* (Mujer Fatal). Ocupa simbólicamente el espacio y noción de mujer creada por Ana Karenina, sustituyendo el soporte literario de significación por el de la televisión y lenguajes audio-visuales. Hace partícipe a las grandes masas populares de la vida privada y pública de una nueva Ana Karenina. Cuya imagen comienza a alejarse del tradicional rol desempeñado en la sociedad por las mujeres, sin dejar de lado su baja autoestima y escasa autosuficiencia (que la diferencia de Ana Karenina)⁹³. Tras su fracaso matrimonial, Diana al igual que Ana, experimenta una sintomatología que la desequilibra psíquica y físicamente, dedicándose con ahínco a labores filantrópicas, hasta el punto de ser denominada la reina del pueblo y la reina del corazón. Pasando automáticamente a ser una imagen pública a través los medios, siendo objeto de un doble cuestionamiento por parte de la corona (Vargas, 2003).

De ahí que una serie de rasgos comunes propios de los estereotipos femeninos, entablan una estrecha relación entre una y otra figura: infancia desdichada, aparición de madres sustitutas, se casan muy jóvenes, sus maridos son hombres mayores, experimenta aventuras para liberación, maternidad hiperbólica, miedo al abandono y soledad, necesidad de agradar, altruismo, necesidad de evasión, y autoconstrucción de una nueva identidad (Vargas, 2003).

En conclusión y en palabras de Baudrillard (1996), la problemática de la representación de la mujer en los mass-media como heroína, se presenta como

⁹³ De hecho, Vronsky, el joven amante de Ana Karenina no perdió su honorabilidad social al igual que Carlos, quien mantuvo una doble moral (Vargas, 2003)

instancia de representación de la alteridad masculina-femenina, es decir, la relación del sujeto que desea, dependiente de su objeto deseado. Sin embargo, y ante la reproducción y extensión de la imagen de mujer creada por el hombre en los medios, se elimina engañosamente la alteridad, simplemente para borrar las diferencias entre géneros, quedando una relación recíproca a modo de espejos entre ambos géneros. De este modo, el hombre proyecta su histeria masculina, en la creación de la *mujer fatal*: "...mujer ausente, ideal o diabólica, pero siempre fetichizada, esa mujer construida, esa Eva maquina, ese objeto mental, se ríe de las diferencia de los sexos. Se ríe del deseo, y del sujeto del deseo" (p.162).

4.4.4 Mito de las heroínas desde el Psicoanálisis: Arquetipos maternos.

Referirse a la mujer y a su rol en las narraciones míticas, implica que su protagonismo depende del hombre, al asumir éste lo genéricamente humano (Amorós, 1998). De allí, que los arquetipos inconscientes de la madre a nivel colectivo fluyen individualmente, y hacen de la mujer una heroína que bajo el psicoanálisis comporta rasgos estructurales de carácter universal. Rasgos que por lo demás, son cuestionables a raíz del solapamiento que encubre lo femenino y lo despojan de su trascendencia en el mito.

Para ello, cabe mencionar en primer lugar la relación de la narración mítica y el rol asumido por la mujer en calidad de heroínas bajo las estructuras universales cimentadas por el psicoanálisis, según Jung (1994). Y posteriormente su presencia en calidad de heroína en el mito del héroe según Campbell (1949)

Kincheloe, Steinberg y Villaverde (2004), mencionan que a partir de 1970 algunas feministas establecen relaciones entre el psicoanálisis y el feminismo, afirmando que las teorías de Freud (1856-1939) proporcionaban poderosas descripciones del desarrollo humano en el contexto de las sociedades patriarcales.

Como antecedente, Simone de Beauvoir (1949) señala que la envidia del pene que produce el sentimiento de castración, no es consecuencia de la propia naturaleza física femenina, sino más bien de la inadaptación al rol social que se le ha impuesto rígidamente de forma ideológica a lo largo de la historia. De hecho Kincheloe, Steinberg y Villaverde (2004) agregan que las psicólogas feministas, han desempeñado un papel vital en la promoción de la causa feminista al sacar a la luz y cuestionar el sexismo en los siguientes términos: “acusaban a la ciencia social de distorsión, sesgo, miopía, etnocentrismo, heterosexismo y androcentrismo, mostrando cómo tanto la ciencia como la sociedad utilizaban el conocimiento como una forma de violencia para silenciar a las mujeres y hacerlas invisibles” (p.52).

Bajo estos términos, subyace una noción de mito de la mujer heroica que dice relación con su aspecto inconsciente de naturaleza psíquica, con marcado rasgo andrógino respecto de los roles de lo femenino frente a lo masculino.

Los mitos heroicos bajo la perspectiva psicoanalítica, presentan una estructura que obedece a disposiciones uniformes de la mente humana, es decir, manifestaciones idénticas en todo tiempo y lugar, dentro de ciertos límites. Carl Jung (1875-1961) señala en este sentido que los mitos constituyen el producto maduro de la juventud de la humanidad (Kirk, 1985).

Para Jung (1994) el denominado complejo materno es de naturaleza psíquica, ya que se encuentra en su condición preconsciente bajo la modalidad de arquetipo de la madre, cuya base estructural es universal, y se presenta en la psique de todo niño y niña, desde su estado intrauterino hasta el alcance de la apoteosis final. Explicación que por lo demás cimienta la formación psíquica del héroe-niño a nivel individual y colectivo. Construyendo simbólicamente íconos que dan cuenta de tales manifestaciones en el caso de los héroes nacionales y mediatizados a partir de la masificación de la cultura, y de los complejos de lo materno, en la estructura de las personalidades individuales (Jung, 1994).

Ahora bien, cabe señalar que los arquetipos maternos obedecen a representaciones conscientes y simbólicas de lo femenino. Los cuales, son colectivos, inconscientes y están presentes universalmente en la psique de

cada sujeto sobre una base estructural. Por ello, no es de extrañar que los factores de los que depende el arquetipo de la madre, sean imprevisibles e innumerables, al ser estos factores concienzializables según la experiencia de cada individuo en cada cultura. Formas que por lo demás, son típicas, ya que su base es la de cualquier mujer con la que se está o se puede estar eventualmente en relación: la madre y la abuela personal; la madrastra y la suegra; la aya o niñera, la madre de Dios, la Virgen (Deméter y Ceres). De este modo, Jung (1994) señala:

...lo materno, la autoridad mágica de lo femenino, la sabiduría y altura espiritual...; lo bondadoso, protector, sustentador, dispensador de crecimiento, fertilidad y alimento; los sitios de la transformación mágica, del renacimiento; el impulso o instintos benéficos, lo secreto, lo oculto, lo sombrío, el abismo, el mundo de los muertos, lo que devora, seduce y envenena, lo que provoca miedo y no permite evasión (p.75)

No obstante, tal imagen sufre modificaciones en la experiencia consciente de la práctica individual. Predominando evidentemente la *madre personal*. Por ello, cabe puntualizar que dicha personalización del arquetipo no radica en que la psique infantil, en su caso, proyecte la madre personal, sino más bien y haciendo uso del rasgo universal del arquetipo materno (Jung, 1994).

Tales formas preconscientes de los arquetipos mitológicos de la madre, contienen significados variados, mediante la exteriorización fantástica, según Jung (1994): “en las que la madre aparece como animal, bruja, fantasma, devoradora de hombres, hermafroditas y otras cosas semejantes...en cuentos populares...en el folklore” (p.77). Así como también, aquellas representaciones de lo materno en las versiones de la Virgen y el Niño. *Cibelis-Atris*, por ejemplo, representan ideológicamente el complejo materno sobre el hijo: autocastración, locura y muerte temprana.

Bajo esta perspectiva del mito arraigado en el inconsciente de naturaleza psíquica, Campbell (1949) a mediados del siglo XX aborda el mito del héroe, conectando disciplinas o ciencias de estudios encargadas de la naturaleza psicológica del ser humano en su vertiente psicoanalítica.

Campbell (1949) enfatiza que el mito del héroe comporta un rasgo inconsciente, a partir del cual trasciende las fronteras de los fenómenos sociales en su aspecto consciente. Fenómeno que entabla una relación con los denominados arquetipos del inconsciente colectivo, según lo planteado por Jung, quien incorpora la interpretación de los sueños al explicar o dar respuesta a los contenidos del mensaje del héroe en el mito.

En cuanto a la relación del mito con el desarrollo de la infancia, Campbell (1949) destaca el rasgo inconsciente del desarrollo de la psique humana a partir de las etapas de la infancia. Para lo cual, proyecta un orden que se traduce en la estructura del mito, correspondiente a etapas similares al héroe cultural. Esto quiere decir, que la instancia reguladora del orden social en el mito del héroe, se manifiesta conscientemente en la medida que se expresa con una forma y patrón enraizado en el inconsciente. Tras lo cual, se deduce que cada individuo comporta un héroe interno, cuyo tipo corresponde según las etapas que debe superar a partir de traumas infantiles del nacimiento⁹⁴.

Las etapas individuales a superar por cada individuo tras el trauma de la infancia, son para Campbell (1949) el rasgo estructural inconsciente que emerge conscientemente en la cultura, a través del mito del héroe. Aspecto que por lo demás, merece ser revisado, por cuanto la estructura del mito heroico define en términos de género el rol de la mujer respecto del rol del hombre. En donde el rol de la mujer queda definido bajo el arquetipo materno en el mundo de lo privado, y como pecado de tentación en el mundo de lo público.

De este modo, la exclusión de la mujer en las narraciones míticas, queda definida en cuanto a experiencias que subyacen tras el protagonismo de lo masculino en los mitos heroicos.

Respecto de la etapa en donde se produce el encuentro del héroe con la mujer-madre, Campbell (1949) señala que la inconsciencia colectiva de los ritos de iniciación y de aventura de los héroes principalmente masculinos, frente al rol

⁹⁴Etapas que según Campbell (1949), se resumen en seis pruebas: 1.-El camino de las pruebas, o del aspecto peligroso de los dioses. 2.- El encuentro con la diosa (Magna Mater), o la felicidad de la infancia recobrada. 3.- La mujer como tentación, el pecado y la agonía de Edipo. 4.-La reconciliación con el padre. 5.-Apoteosis. 6.-La gracia última.

otorgado a la mujer dentro del núcleo familiar, conforman una estructura familiar en donde lo pasivo y lo activo quedan delimitados genéricamente. Por ejemplo, el matrimonio como sistema de regulación y fenómeno de ordenamiento social, es un acto de iniciación basado en las normas del incesto y descendencia por consanguineidad, en donde la mujer como objeto de intercambio, queda universalizado y asentado en los actos inconscientes de la sociedad.

Por ende, el rol de la mujer en el plano heroico, como esposa y madre, a modo de recurrencia arquetípica, insiste en el regreso al encuentro de la madre mediante el casamiento que garantiza el ordenamiento mítico y estabilidad del héroe. Campbell (1949) al respecto, señala que tras dicha relación con la mujer, subyacen nociones de la buena mujer o buena madre:

...modelo de todos los modelos de belleza, la réplica de todo deseo, la meta que otorga la dicha a la búsqueda terrena y no terrena de todos los héroes. Es madre, hermana, amante, esposa...Porque ella es la encarnación de la promesa de la perfección; la seguridad que tiene el alma de que al final de su exilio en un mundo de inadecuaciones organizadas, la felicidad que una vez se conoció será conocida de nuevo: la madre confortante, nutridora, la buena madre, joven y bella, que nos fue conocida y que probamos en el pasado más remoto. El tiempo la hizo desaparecer y sin embargo existe, como quien duerme en la eternidad, en el fondo de un mar intemporal (p.68)

A su vez, en contraposición a los rasgos positivos, Campbell (1949) menciona los rasgos negativos característicos de la mala madre:

...la madre ausente, inalcanzable, en contra de quien se dirigen las fantasías agresivas y de quien se teme una igual respuesta agresiva; la madre que obstaculiza, que prohíbe, que castiga;...la madre que se apodera del niño que crece y trata de huir; y finalmente...la madre deseada pero prohibida (complejo de Edipo) cuya presencia es una incitación a los deseos peligrosos (complejo de castración) (p.68)

Dentro de la categoría de la mala mujer, figura particularmente la mujer como tentación e incitadora el pecado original, entendida como objeto de seducción, comportando la fórmula de superación de etapas del héroe cultural. Quien se mantiene incólume ante la tentación, cuyos ejemplos de castidad quedan reflejados en la unión al dios de occidente⁹⁵.

Buena o mala, la mujer es un arquetipo universal, que forma parte de las etapas de iniciación del héroe (Campbell, 1949).

4.4.5 El mito de las heroínas bajo la perspectiva de Simone de Beauvoir

La conceptualización de la mujer en los mitos heroicos al quedar supeditada bajo la noción de heroína, no supone ningún avance en torno al feminismo y sus nuevos derroteros una vez ingresado el siglo XXI (Alcoff, 2002). Por ello, cabe mencionar que la noción de sujeto no le pertenece al interior de la narración mítica y consecuentemente dentro de los nuevos soportes audiovisuales. Siendo lo *Otro* el terreno destinado a la mujer, puesto que la noción de *Sujeto* sería de exclusividad para el hombre (Beauvoir, 1949; Amorós, 1998).

En esta línea de discusión, Amorós (1998) destaca la siguiente aportación de Beauvoir al feminismo:

Las tres claves que definen para Beauvoir la condición femenina son: alteridad, inmanencia e inesencialidad, versus mísmidad, transcendencia y esencialidad como características que se reservarían para sí los varones constituyéndose por ello mismo en lo genéricamente humano. En cuanto se identifican con lo genéricamente humano, los varones no son un género-sexo en una contraposición binaria -ni, si se quiere, en

⁹⁵ Así por ejemplo, San Bernardo de Claraval, rechaza a bellas jóvenes, Petronila rechaza el unirse en matrimonio con un joven y adquieren la gloria por su compromiso con Dios y, San Antonio y sus sueños de demonios femeninos de la tentación, le consuman en su relación con dios (Campbell, 1949).

una jerarquización asimétrica- con respecto al género-sexo femenino (p.46)

De lo anterior, se desprende que el predominio del varón respecto de la mujer en los mitos heroicos, no se debe al hecho de que la mujer es género-sexo para el hombre, puesto que ella no se opone a él en términos binarios (mujer v/s varón), sino mas bien, a lo genéricamente humano: lo neutro. Por lo tanto, la noción de héroe varón asume o abarca genéricamente la noción de heroínas mujeres, en la medida que estas son comprendidas en términos masculinos, por cuanto solapa y neutraliza lo femenino. Despojando a la mujer de su trascendencia en los mitos.

Bajo estos términos, la función de hembra no es suficiente para definir a la mujer, ni tampoco explicarla mediante el *eterno femenino*. Tras lo cual, surge la siguiente pregunta de rigor: ¿qué es una mujer? (Osborne y Molina, 2008).

Partiendo de la base de que la mujer ha ocupado un lugar central en la configuración de los mitos, no como sujetos sino como objetos sociales, según Beteta Martín (2009), cabe mencionar que la exclusión de las mujeres como sujetos es inminente en las nuevas configuraciones y soportes audio-visuales y digitales de información.

Bajo esta conceptualización, las mujeres quedan excluidas de la producción de los mitos y su incursión en el mundo mítico se reduce a perpetuar el capital simbólico en dos niveles complementarios, según Beteta Martín (2009):

- Naturalizando la ideología inherente a los mitos mediante la transmisión de las narraciones en el seno del núcleo familiar, en donde las mujeres socializan a las niñas en la normativa patriarcal, y formando parte de los relatos míticos como idealizaciones sobre las que reposan los estereotipos femeninos que responde a las necesidades de la estructura patriarcal.
- Las mujeres quedan cosificadas en los mitos como objetos simbólicos y personajes arquetípicos para codificar un pensamiento androcéntrico

que las invisibiliza en una espiral de relaciones basadas en el dominio y la subordinación.

Bajo una perspectiva histórico-ontológica la neutralidad y solapamiento de lo masculino como lo genéricamente humano, encuentran en Simone de Beauvoir (1949) un respaldo, al revisar los roles femeninos. La autora, menciona que la maternidad destina a la mujer a una existencia sedentaria, es decir, mientras el hombre caza, pesca o guerrea, ella aparece en el hogar. El hombre desea poseer aquello que él no es, por lo tanto, se une a ella, por ser un *Otro* distinto de él. De hecho, el matrimonio primitivo, se fundaba muchas veces, sobre el rapto, ya sea real o simbólico. Marcando mediante el gesto violento, la relación de alteridad:

Al conquistar a la cual hace suya, o su mujer, por medio de la fuerza, el guerrero ha sabido anexionarse una riqueza forastera y hacer saltar los límites del destino que le había asignado su nacimiento; la compra, bajo sus diferentes formas: tributo pagado ó prestación de servicios.

Cuando el papel de la mujer crece en importancia, absorbe casi en su totalidad la región de lo *Otro*. Entonces aparecen las divinidades femeninas, a través de las cuales se adora la idea de fecundidad. Se ha encontrado en *Susa* la imagen más antigua de la Gran Diosa, La Gran Madre de larga túnica y alto tocado, a la cual otras estatuas nos muestran coronada de torres:

Es la reina del cielo, con figura de paloma, también es emperatriz de los infiernos, de donde sale reptando, y simboliza una serpiente. Se manifiesta en las montañas, en los bosques, en el mar, en los manantiales. Crea la vida por doquier; si mata también resucita. Caprichosa, lujuriosa cruel como la Naturaleza misma, a la vez propicia y temible: reina sobre toda Asia occidental. Se llama Istar en Babilonia, Astarté entre los pueblos semíticos, y entre los griegos es Gea, Rhea o Cibeles; la reencontramos en Egipto bajo los rasgos de Isis; las divinidades masculinas le están subordinadas. Ella misma es un tabú, pues es un ídolo supremo en las lejanas regiones del cielo y los

infiernos, rodeada de una serie de tabúes como todos los seres sagrados.

Todo lo cual conduce a suponer, en los términos planteados por Beauvoir (1949), que en los tiempos primitivos, existió un verdadero reinado de mujeres. Inspirando a los hombres un respeto mezclado de terror, que se refleja en su culto. En ellas se resume toda la Naturaleza extraña y misteriosa. Sin embargo, esa edad de oro de la mujer no es nada más que un mito. Pues la sociedad siempre ha sido masculina; el poder político siempre ha estado en manos de los hombres.

Lévi-Strauss (1995), en su estudio sobre las sociedades primitivas, sostiene que la autoridad pública o simplemente social pertenece siempre a los hombres. Siendo el matrimonio, un medio para lograr dicho fin. Pues en el sistema matrimonial históricamente lo que se canjeaba era a la mujer, como producto de intercambio, en donde tan solo acontece una relación de dos grupos masculinos, y no la de dos sexos (masculino-femenino). Más aún, decir que la mujer era lo *Otro* equivale a decir que no existía entre los sexos una relación de reciprocidad: Tierra, Madre o Diosa, no eran para el hombre una semejante.

Por lo tanto, la construcción simbólica y mítica, con la idealización y divinización de lo femenino, son más bien, dentro del postulado de Beauvoir (1949), la escenificación de lo *Otro*. Lo femenino como alteridad, en función de la soberanía masculina. Los hombres arrodillados ante lo *Otro*, es la adoración efectiva ante la Diosa Madre. Más, por poderosa que esta parezca, solo es captada a través de las nociones creadas por la conciencia masculina. La mujer, perpetúa la existencia carnal del mismo, en donde el supuesto poder, no es más que su papel nutricional exclusivo, y no creador. Ella no crea en ningún dominio; conserva la vida de la tribu dándole hijos y pan, nada más. Permanece consagrada a la inmanencia.

Ahora bien, la divinización de la mujer, no es sino con el objeto de incrementar el poder concentrado en los intereses del hombre. Por lo tanto, escapar a tal regla de acciones y acontecimientos, es caer en la singularidad de los hechos,

es decir, la excepción a la norma. Dicha excepción, en definitiva la marcan las heroínas. Es decir, la mujer cometiendo acciones heroicas, históricamente exclusivas de los hombres (héroes).

La singularidad tiene estrecha relación con el hecho de que la mujer para desenvolverse en dicho terreno de heroicidad, es preciso en primer lugar estar sólidamente anclada en el terreno de la construcción del mundo. Y no como instrumento para su construcción, sino como protagonista activa. Lo que significa anular la construcción de lo *Otro*. De este modo, las mujeres que no han protagonizado acciones heroicas, o más bien, no han dejado una huella profunda en la construcción del mundo, se debe sencillamente a que no han traspasado dicho terreno, y han permanecido ancladas y limitadas por su condición: “La mujeres que sólidamente enraizadas en la sociedad son aquellas que están sometidas” (Beauvoir, 1949).

Dicha singularidad, en términos ontológicos, tiene un costo. La anulación de lo propiamente *Otro*, homologado en un terreno moldeado por hombres. De lo cual se deduce, que ontológicamente la mujer se anula. Deja de ser, pues es en la medida que sus acciones heroicas son reconocidas como tales por tradición histórica. Dicha tradición, es a fin de cuentas la acción heroica protagonizada en origen, por el hombre. Incluso, las manifestaciones e iniciativas femeninas en el plano de la heroicidad, han carecido de valor, sino es hasta su prolongación y por ende valoración, por decisión masculina. Todo lo cual confirma que la mujer en el plano de heroísmo, es decir, como heroína, no es mujer propiamente tal. Es una mujer en un rol masculino históricamente definido. Pues su inferioridad como mujeres no ha sido determinada por su insignificancia histórica, sino más bien, su insignificancia histórica ha sido lo que las ha destinado a su inferioridad.

4.4.6 Heroínas en la Posmodernidad

4.4.6.1 *Crítica al mito del héroe*

El fin del proyecto moderno y a su reflexión crítica a través del paradigma posmoderno, enmarcan a su vez la crítica hacia la figura del héroe y sus consecuentes construcciones y derivaciones de lo masculino y lo femenino. Hecho que cobra sentido al comprender a su vez, el cuestionamiento de la noción moderna de mujer encarnada en figuras heroicas, vertidas en construcciones complementarias del *Sujeto* en calidad de *Otro*.

En el contexto de la cultura posmoderna, para Lyotard (1989) el sujeto y sus hazañas heroicas son objeto de crítica, por cuanto dichas hazañas conllevan un proceso de legitimación política y filosófica que no dice relación con los cambios y transformaciones llevados a cabo por las hazañas heroicas durante la modernización, en pleno siglo XX.

Dicha inconsecuencia y contradicción entre el discurso ilustrado y la puesta en marcha de los ideales ilustrados, entabla estrecha relación con el proceso de *contrailustración* definido por la Escuela de Frankfurt, a través de la teoría crítica. De hecho, Rodríguez (1997) arguye al respecto que la ilustración comporta a su vez un proceso de *contrailustración*, el cual dice relación con la contradictoria conformación del sujeto moderno y sus hazañas heroicas en plena modernidad.

Por lo tanto, enmarcar el origen del posmodernismo en el declive de los mitos modernos del progreso y la superioridad, indica que los proyectos ilustrados al igual que los capitaneados por los héroes de las vanguardias, no liberaron a los sujetos, puesto que sus promesas utópicas iniciales han sido desbancadas por la racionalidad interna de la razón instrumental (Foster, 1986).

En materia de dioses, según Forster (2002), los denominados *héroes modernos*, vinieron a sustituir los grandes dogmas religiosos, pero con una búsqueda frenética que se aproximó tanto a sus ideales o se alejó de ellos, hasta el punto de emplear mecanismos de terror y perversión para canalizarlos:

El héroe, su crepúsculo, representa la otra cara de su terrible triunfo, la realización perversa de aquellos ideales que febrilmente abrazaron la conciencia de una humanidad que, abandonada de sus antiguos dioses, salió a la búsqueda de de quienes pudieran reemplazarlos...El héroe de la modernidad intentó una tarea imposible: sustituir a Dios llenado con su acción transformadora el vacío dejado por su ausencia (p.75).

Bajo estos términos, los grandes relatos y sus héroes protagonistas son ampliamente criticados, por cuanto conforman las denominadas narraciones imperialistas que describen las condiciones del capitalismo tardío, perpetuando los mitos de las familias nucleares, el imperialismo y el individualismo, en donde el capitalismo emplea cualquier medio para perpetuar su control hegemónico sobre la cultura popular (McIaren, 1997).

De este modo, aproximarse a la cotidianeidad, en términos de comprensión de la realidad documentada sin grandes hazañas ni periplos osados y designios heroicos; marcan la pauta de la muerte del héroe protagonista de grandes historias⁹⁶, según Forster (2002). La posmodernidad al respecto se presenta condescendiente con los pequeños relatos e historias periféricas, como demostración plena de solidaridad. Abriendo posibilidades de apropiación a voces de sectores postergados, que por cuestiones de raza, clase y género, permanecieron ausentes sin representatividad durante el apogeo de los relatos modernos.

Retirado el héroe, concluye la historia. Su inutilidad y anacronismo, en su espectacularidad es tan sólo lo que queda. Sus ideales mudados hacia el *país de nunca jamás*, son en definitiva el inicio de un viaje guiado hacia *los museos del pasado* (Forster, 2002).

Sin embargo, surge la siguiente paradoja: “los héroes de esa antigüedad acaban volviéndose figuras míticas reconstruidas en el interior de la industria

⁹⁶ Forster (2002), señala respecto de la muerte del héroe que las escenas de la cotidianeidad, así como los innumerables relatos de la vida familiar, del amor, de los detalles de existencias banales, comunes, humanas por insignificantes que parezcan ante la dogmática visión de los grandes ideales, desplaza aquellas historias que se han vuelto inexplicables e ininteligibles para los actuales hombres y mujeres. Habitantes actuales de un tiempo sin historia, que prefieren la acogedora presencia de lo semejante.

del espectáculo en el mismo momento en que su presencia real queda radicalmente obturada” (Forster, 2002). Ahora son el cine, el comics, la literatura, los animé con su espectáculo multimedial en donde la ficción e hiperrealidad generan nuevos soporte a los héroes y sus acciones, pero que nada dicen de las historias concretas de hombre y mujeres actuales, pues tan sólo forman parte de una apuesta estetizante.

En definitiva el héroe ha quedado del otro lado de la historia, al desaparecer de escena y al volverse mera representación espectacular. Viene por lo tanto a expresar el fin de la historia entendida como potencialidad y acción (Forster, 2002)

Bajo la denominación de *héroes actuales* y, casi sin darnos cuenta es posible percibir héroes de la modernidad personificados en la pantalla de la televisión, en grandes hazañas y sagas de los cómics, mediante arcaicas estrategias del mito. A partir de donde, se puede ver el nacimiento del individuo autónomo, artífice de su propio destino, vencedor de fuerzas conjunta de dioses. Los héroes creados por los medios de comunicación, son figuras fugaces, puesto que requieren ser reinventados constantemente sobre figuras arquetípicas que otorguen sentido a esa humanidad sin dioses y sin rumbo, entre el bien y el mal. Tal fugacidad de aparición en la pantalla le otorgara nombres como el de *héroe mediático* que a duras penas permanece vigente *según la temporalidad del instante le permite durar* (Forster, 2002).

4.4.6.2 Las heroínas bajo la mirada postestructuralista: Descentramiento del sujeto y cuestionamiento a las diferencias de sexo y género.

La noción de las heroínas en la posmodernidad, depende en gran medida de la mirada posestructuralista, basada en el cuestionamiento de la noción de sujeto y el proceso de deconstrucción de la relación dicotómica por oposición de las nociones de sexo y género.

La expresión *descentramiento del sujeto* ha llegado a asociarse al estructuralismo y al post-estructuralismo de modo peculiar. Según Giddens y Turner (1998) el descentramiento del sujeto surge bajo diversos aspectos en la literatura post-estructuralista.

En la discusión de Foucault del principio y el fin de la edad del hombre es sobre todo un conjunto de observaciones históricas sobre el desarrollo de la filosofía occidental y de la cultura occidental en su totalidad. En Barthes, una serie de afirmaciones sobre la naturaleza de los autores en relación a sus textos. En Lacan forma parte de un intento de reelaborar los conceptos principales del psicoanálisis, prestando, naturalmente, una especial atención a la idea de que lo inconsciente ejemplifica ciertas características del lenguaje (Giddens y Turner, 1998).

Dicho proceso de descentramiento del sujeto, comporta una crítica de vital importancia hacia la noción unificadora de mujer. Alcoff (2002) expone desde el feminismo, que el concepto de heroína acoge la noción de mujer y el desafío por descentrar al sujeto bajo el postestructuralismo tras cuestionar su autonomía: “el sujeto autónomo y auténtico que, según los postulados del humanismo, puede descubrirse bajo una fachada construida con material cultural e ideológico no es en realidad sino un constructo de ese mismo discurso humanista” (p.7)

Dicho fenómeno confirmado por Lyotard (1989), capta un sujeto moderno construido sobre la base de dos procesos de legitimación: una primera legitimación política y una segunda legitimación filosófica. Mientras la primera se visibiliza en las leyes que reflejan su participación y representatividad política, la segunda da cuenta de una sistematización que tornan abstracta dicha representatividad. Distanciando de este modo, el discurso teórico del práctico, por cuanto, ambos procesos de legitimación conllevan una deslegitimación, en la medida que el sujeto abstracto se contradice en la práctica respecto de la puesta en marcha de los ideales ilustrados. Sujeto que en definitiva corresponde al héroe moderno del cual subyace la noción de mujer como lo *Otro* y protagonista de los grandes relatos: “la función narrativa pierde sus funciones, el gran héroe, los grandes relatos, los grandes periplos y

el gran propósito. Se dispersa en nubes de elementos lingüísticos narrativos, etc.” (p.10).

Por lo tanto, el descentramiento del sujeto, trae consigo un cuestionamiento de lo universal, por cuanto el héroe moderno pretende universalizar conceptos que se adjudica en nombre de su trascendencia⁹⁷.

Dicha trascendencia, para Amorós (1998) tiene nombre de varón, tras adjudicarse en términos abstractos lo genéricamente humano y solapar bajo la neutralidad, la naturaleza humana y universal. Solapamiento aplicado en términos restrictivos, es decir, excluyendo a las mujeres. Al respecto, la lectura del *Segundo Sexo*, de Beauvoir (1949) es esclarecedora:

El rol varón es a la mujer lo que los intereses del Estado son con respecto a los de la familia, y sólo en la medida en que reprime los intereses familiares, a caballo entre la naturaleza y la cultura, el varón logra su trascendencia hacia una forma de vida superior instituyéndose en lo universal (p.46)

De lo anterior, subyace un cuestionamiento del sujeto en términos ontológicos. Incrementando la lectura crítica en manos de los postulados feministas con práctica política. Siendo relevantes las aportaciones de Beauvoir, según Amorós (1998), puesto que dilucidan la noción de mujer enmarcada en el movimiento y pensamiento feminista con raigambre moderna, ilustrada y crítica:

⁹⁷ Fernández Cao (1991, 1992) destaca la importancia que adquirieron las teorías feministas, las cuales surgen a partir de la pérdida del concepto de sujeto y el de su desaparición de la historia como eje lógico. La apertura a nuevas posibilidades dentro de un contexto teórico trazado por la posmodernidad, reconoce que la modernidad es ya historia. Empleando para ello, ejemplos concretos de mujeres artistas, las cuales analizan el rol de la mujer desde la perspectiva de factores tales como capitalismo multinacional, la sociedad de consumo y la penetración incesante de la publicidad, televisión y medios. Permitiendo dentro del marco posmoderno, la desconstrucción del sujeto moderno y del proyecto ilustrado. Por ejemplo, Escaño (Marín, 2003) respecto de la obra fotográfica de Cindy Sherman en la segunda mitad del siglo XX (Glen Ridge, Nueva Jersey, 1954) destaca lo siguiente: su mirada irónica y ácida le ha servido para cimentar un universo personalísimo muy característico por su actitud crítica. Bárbara Krüger, de igual forma e irónicamente, señala mediante su obra que el *lugar discordante de la mujer* es un *mundo definido por el varón* y que la mujer desde una posición burguesa desempeña una profesión principalmente de compradora, así como una vida que *parece transcurrir en los departamentos de los grandes almacenes*. Razón por la cual, es imposible imaginar a Krüger sustituya héroe por heroína, debido a que dicho rol es incompatible para la mujer desde la teoría feminista, la cual critica irónicamente dicho título de héroe el cual emplea mecanismos tradicionales de apropiación dominante, obviando las diferencias y participación sociales equitativas no tan solo de género, sino además de raza y clase.

“La tesis de Beauvoir expuesta aquí necesariamente de modo abrupto, es que la Mujer ha sido constituida en la Otra por el varón que se ha instituido en conciencia esencial” (p.44)

Bajo este panorama, se desprende que la noción de mujer como opuesta a la noción de varón, queda en entredicho para los desafíos del feminismo en la posmodernidad. Por cuanto la conceptualización de la mujer se construye, respecto del varón, en términos de alteridad (lo Otro) y no en términos de oposición (mujer v/s varón, masculino v/s femenino), sino más bien de anulación. En donde el varón se adjudica lo genéricamente humano y construye *lo Otro* para la mujer, solapando, universalizando y por ende, despojando a la mujer de la trascendencia.

De este modo, en palabras de Amorós (2006), la clave rupturista de la ilustración hizo lo suyo en la llamada posmodernidad. Lo característico de la Ilustración no habría sido el haber posibilitado la emergencia de abstracciones con virtualidades universalizadoras, sino el haber generado una retahíla de pares binarios jerarquizados donde se pone de manifiesto que los conceptos ilustrados sólo se constituyen en función de sus exclusiones.

Procede entonces, someter las oposiciones dicotómicas a una sistemática tarea deconstructiva.

Al respecto, Pollock (2007) señala bajo estos términos, que la *Mujer* es en definitiva una ficción y un mito. Alcoff (2002) de igual modo, enfatiza que para numerosas teóricas feministas, conceptuar a *la mujer* constituye actualmente un problema.

La lectura crítica, según Pollock (2007), rastrea el término *Mujeres* en los diversos campos de la historia, la sociología, la filosofía, la historia de arte y la literatura, ha dejado de ofrecer suficiente seguridad al historiador crítico o al analista de la cultura. De este modo, reclama el campo de la creatividad para las mujeres, destinado tradicionalmente a los hombres, no con el objeto de encontrar nombres femeninos para añadir a las listas canónicas dentro de la perspectiva del arte occidental, sino mas bien, arguyendo lo siguiente:

“Significa transgredir los grandes ejes ideológicos del significado en una cultura falocéntrica, es desordenar el régimen prevaleciente de diferencia sexual” (p.168).

Al respecto, De Lauretis (1989) cuestiona la noción de género como diferencia sexual y sus nociones derivadas, tales como: cultura de mujeres, maternidad, escritura femenina, femineidad, etc. Puesto que se han tornado una limitación para los desafíos del pensamiento feminista. De este modo, promueve el cuestionamiento de las diferencias sexuales y de género, bajo los siguientes términos:

La diferencia sexual es en primera y última instancia una diferencia de las mujeres respecto de los varones, de lo femenino respecto de lo masculino. Debido principalmente a que las nociones de lo femenino y de lo masculino, corresponde a nociones abstractas sobre las diferencias sexuales que resulta no de las diferencias biológicas o de socialización, sino del significado y de los efectos discursivos (el énfasis aquí está puesto menos en lo sexual que en las diferencias en tanto *différance*). Lo que en definitiva, termina siendo, en última instancia, una diferencia (de mujer) respecto del varón (De Lauretis, 1989).

Dichos aspectos esclarecen y permiten articular las diferencias de las mujeres respecto de la noción de *Mujer*, es decir, las diferencias entre las mujeres o, quizás más exactamente, las diferencias dentro de las mujeres.

Por lo anterior, se arguye que la tarea del pensamiento feminista ante las resignificación de los mitos heroicos asociados a la mujer, debe atender los modos de construcción a través de las diferentes plataformas de digitalización de la información masificadas a través de los medios, tales, como el cine, video-juegos, cómics, etc. Puesto que cuando se aplica al concepto de la mujer, la perspectiva post-estructuralista incurre en el nominalismo, según Alcoff (2002), es decir, la idea de que la categoría de la mujer es una ficción, y de que el feminismo debe orientar sus esfuerzos por desmantelarla.

Por lo tanto, se desprende de lo anterior, que la tarea del feminismo es atender un sujeto en-gendrado también en la experiencia de relaciones raciales y de clase, además de sexuales; un sujeto, en consecuencia, no unificado sino múltiple y no tanto dividido como contradictorio. Cuestión central, por lo demás, para la comprensión de la ideología en estos tiempos posmodernos y poscoloniales según De Lauretis (1989).

4.4.6.3 Límitaciones del concepto de heroína en la Posmodernidad

En plena posmodernidad cobra especial relevancia la siguiente pregunta formulada en su momento por Woolstonecraft (1994): “¿No son todas las heroínas excepciones a la regla general?”. Puesto que para la autora, la noción de heroínas no cuestionan la regla general, sino más bien, avala e incrementa un terreno mítico creado por y para el hombre. Por lo tanto, Woolstonecraft (1994) arguye lo siguiente: “Quiero ver a las mujeres, no como heroínas ni como villanas, sino como criaturas dotadas de razón”. Tras lo cual se desprende que conceptualizar a la mujer como heroínas, no las dota de razón, sino más bien, las subsume en una relación de alteridad respecto del héroe varón.

Amorós (2006) es este sentido señala no estar de acuerdo con el rescate, homenaje justiciero positivo y meritorio de mujeres en la historia, ya que impide elaborar las bases de un feminismo como propuesta democrática radical. De igual modo, menciona como significativo que una teórica clásica del feminismo occidental como Mary Wollstonecraft, autora de *Vindicación de los derechos de la mujer* (1792), prescinda del catálogo de las mujeres ilustres en su obra. No porque le haya dado un ataque de amnesia, sino porque un catálogo tal, no cumpliría para su planteamiento de las vindicaciones la función legitimadora que desempeña en las obras respectivas, como por ejemplo: Christine de Pizan (1364-1430) y Fátima Mernissi.

Dentro de un planteamiento similar, pero en base a un análisis postestructuralista de la noción de *Mujer*, Alcoff (2002) arguye que la sustitución de la mujer en su rol tradicional de ama de casa por el de la mujer-supermamá, así como por el de Madre Tierra o superprofesional, no supone ningún progreso.

Por ende, el concepto de heroína es puesto en entredicho, por cuanto construye e incrementa la noción de mujer en relación a la noción de varón (Beauvoir, 1949). Sin desaprenderla de su condición de sexo y género, lo cual se evidencia en la heterosexualidad predominante, como algo natural y socialmente aceptado (Butler, 2005).

En este contexto, el concepto de mujer en el plano heroico, es objeto de estudio por parte del feminismo de raigambre postestructuralista, al estar inmerso en la condición posmoderna de descentramiento del sujeto y al cuestionar las dicotomías de sexo y género.

Fernández Cao (1994), inmersa en la posmodernidad y dialogando evidentemente con la modernidad tras la construcción de lo *Otro* como escenario para el concepto de mujer, vierte un análisis sobre el pensamiento feminista y la polarización política de los géneros, que en su momento los héroes de la vanguardia, transvanguardia y neoexpresionismo, rememoraron con nostalgia en sus batallas. Arguye al respecto que la heroína no tendría espacio ni lugar por encarnar lo negativo de la acción heroica. En el entendido que las nociones de negatividad, asocian a la mujer a todos aspectos del mal, que la hacen desaparecer, tales como: enfermedad, muerte, negatividad, violencia, extrañeza, etc. (Baudrillard, 1996).

Fernández Cao (1994), promueve el distanciamiento de la noción de mujer de los grandes relatos y de los actos heroicos, alejándose de este modo de la contaminación sexual y estereotipada de lo masculino y lo femenino.

En el terreno artístico por ejemplo, en España, durante la década de los ochenta, la mujer es relegada al plano de lo negativo, mientras lo positivo queda destinando al hombre en su rol de artista, creador, vanguardista, fuerte,

heroico, militarista y activo. La imagen de los héroes masculinos es explotada de una manera diferente respecto de la imagen de la mujer, no tan solo por los medios de comunicación de masas, sino además por artistas vanguardistas. Fernández Cao (1996), menciona en este sentido, que el Futurismo construyó una imagen del hombre fascista y de la mujer como negación de éste. Construcción proyectada en los estereotipos de un hombre activo respecto de una mujer pasiva, de un hombre protagonista de *mitos vivientes* que actúan por encima de la sociedad como ordenamiento *falocéntrico*.

De igual modo, Fernández Cao y Gauli Pérez (2000) mencionan que la mujer en su papel de heroína impide la valorización de los reales aportes de la mujer en la sociedad, debido principalmente a limitaciones impuestas por los estereotipos culturales transmitidos por los medios de comunicación de masas, los cuales enfatizan aquellos actos heroicos ligados principalmente al héroe varón.

4.4.6.3.1 Concepto de mujer en la era digital: Cyborg-Lara Crofft.

En relación al concepto de heroínas en la industria cultural cinematográfica, cabe señalar que la reificación de los mitos androcéntricos de las sociedades occidentales, perviven la negatividad vertida sobre la mujer. En Francia por ejemplo, el mercado cinematográfico durante el primer cuarto del siglo XXI, evidencia según Boissonneau (2009), diferencias numéricas respecto de la participación y protagonismo por parte de súper-héroes masculinos en relación a las súper-heroínas. Agrega además, que el rol desempeñado por las Súper-Heroínas, se desenvuelven en papeles secundarios o como miembros de un equipo. Destaca que algunas de ellas escapan a los estereotipos vinculados con su sexo, sin perpetuar los clichés tradicionales. Supergirl (1984), Catwoman (2004) y Elektra (2005) son claro ejemplo de ello. Sin embargo, y ante la escasa aceptación por parte del público, ubica a dichos films en una relación de desventaja a raíz de sus limitadas ganancias en el mercado. Forest (2009) en este sentido, menciona lo siguiente:

...Catwoman (Pitof, 2004) generará una de las mayores pérdidas financieras de las películas del género, tanto en su explotación a los Estados Unidos (dos veces menos ingresos brutos como su coste de producción), que en toda Europa. Se seguirá lo mismo para Supergirl. En Francia, todas las entradas acumuladas de todas las películas de súper-Heroínas fueron inferiores a un millón de espectadores en el periodo 2008 (p.11).

Frente a este panorama surgen actos performativos de deconstrucción de las identidades cerradas y estereotipadas, dando lugar a identidades nómadas y fluctuantes. Gil y Vall-Ilovera (2009), señalan al respecto que el surgimiento de la desestigmatización de las identidades de sexo-género parte del hecho de la no adaptación a normativas culturales predominantes como la heterosexualidad imperante o la dicotomía femenino/masculino. Haraway (1991, 2004), en este sentido, invita a explorar y vivir modelos de existencia distintos a los preestablecidos, tales como los generados en el mundo virtual. Así por ejemplo, tras el mundo de los videojuegos, es decir, los y las videojugadores/as, especialmente aquellos que usan juegos *online*, interactúan con otros/as jugadores/as, dejando de ser seres humanos para convertirse en *cyborgs*⁹⁸. Mundo virtual regido por normas que saben seguir sus habitantes, quienes gracias al conocimiento de que dicho mundo es una ficción, se pueden subvertir y modificar las identidades de género traspasando las fronteras en los términos planteados por Butler (2005).

Haraway (1991), señala que un *cyborg* es un organismo cibernético, un híbrido de máquina y organismo, una criatura de la realidad social, así como una criatura de ficción:

...una fusión de lo orgánico y lo tecnológico fraguada en prácticas culturales e históricas determinadas. Lo *cyborgs* no tratan de la máquina y lo humano, como si en el universo existieran estas Cosas y Sujetos. Por el contrario, los *cyborgs* tratan sobre la interacción de máquinas y

⁹⁸ El término *cyborg* fue acuñado para referirse al hombre potenciado que podría sobrevivir en entornos extraterrestres, es decir, un híbrido *cyborg* como sistemas *hombre-máquina autorregulados* (Haraway, 2004)

personas históricas específicas, que muchas veces acaban siendo penosamente contra-intuitivas para quien analiza la teconciencia. (Haraway, 2004, p.69)

El *cyborg* es una cuestión de ficción en la medida que se transforma en una experiencia viva que cambia, la cual se vierte como experiencia de las mujeres en el siglo XX. De hecho, los movimientos internacionales de mujeres han construido la experiencia de las mujeres, así como descubierto su objetivo colectivo y crucial. Esta experiencia es una ficción en la medida que el *cyborg* se aproxima virtualmente a la realidad. Se entrecruza con el aspecto político de los movimientos feministas y se desprende la liberación de la mujer mediante la construcción de su conciencia. Cobra sentido, la lucha por la vida y la muerte, entre el límite de la ciencia ficción y la realidad social. El *cyborg*, en definitiva es una ilusión óptica que atiende las necesidades de deconstrucción de las dicotomías de sexo y género, cuestionando la heterosexualidad predominante (Haraway, 1991).

Para Haraway (1991) la ciencia ficción contemporánea está llena de *cyborgs* - criatura animal y máquina simultáneamente, que pueblan los mundos naturales y hechos a mano. Ya no es una cuestión tan sólo que compete a la noción de mujer, sino además a la medicina moderna, la cual está llena de *cyborgs*, de acoplamientos entre organismo y máquina, cada uno concebido como dispositivos codificados, en una intimidad y con un poder que no se ha generado en la historia de la sexualidad. De hecho, el sexo del *cyborg* es ambiguo, al reconstruir y replicar los helechos y los invertebrados (como buen profilácticos orgánicos contra la heterosexualidad). La réplica del *cyborg* se desacopla de la reproducción orgánica.

En definitiva, según Haraway (1991):

El *cyborg* es una criatura en un mundo post-sexual, no tiene nada que ver con la bisexualidad, la simbiosis pre-edípica, el trabajo no alienado, u otras seducciones a la totalidad orgánica a través de una apropiación final de todos los poderes de las partes en una unidad superior.

Dicha construcción asexuada y sin género cobra especial relevancia en espacios virtuales, en donde los límites entre la ficción y la realidad se funden en lo que se denomina como hiperrealidad. Escaño (Marín, 2003) menciona al respecto que *la réplica* emerge con tal fuerza que hace dudar al ojo humano y permite hablar de una circunstancia eminentemente posmoderna. Puesto que el héroe como modelo es replicado y reproducido bajo modalidades de ficción. Simulacro e hiperrealidad reflejado en el héroe *Rick Deckard* (Harrison Ford) en *Blade Runner* (Ridley Scott, 1982), en donde se encuentra un mundo plagado de simulacros constantes de diversas realidades. Un mundo de imágenes que ha conformado otra realidad *real*: la hiperrealidad.

Espacio que por lo demás, desplaza y nubla al héroe y heroína contruidos durante la modernidad, en cuyo lugar predomina el *cyborg* en plena posmodernidad.

Para Fantone (2003), estos espacios de simulación de la realidad se presentan como los escenarios propios para la reencarnación de las nuevas identidades de sexo y género, como lo son los desafíos transexuales y transgéneros. Puesto que las identidades transexuales y transgénero socavan la asunción de que a un sexo le corresponde de manera unívoca una identidad de género, según Martínez y Montenegro (2011). Cobrando especial relevancia los videojuegos, puesto que suponen una nueva clase de potente de reencarnación. Pareciendo particularmente especial e interesante el hecho de que el jugador actúa a través del cuerpo de un personaje elegido, lo que implica la internalización en distintos grados la visión subjetiva, la forma, el peso, velocidad de movimiento, fuerza física y la debilidad de un cuerpo virtual, según Fantone (2003).

Balzerani (2007) señala al respecto, que nuevas heroínas se presentan ante los desafíos posmodernos junto a los nuevos soportes de creación de espacios hiperreales. Destacando un/a personaje clave en los video-juegos: *Lara Croft*⁹⁹.

⁹⁹ Lara Croft es la primera heroína que ha roto las barreras de la prensa especializada, cuyo video-juego se vendió en 8.000 ejemplares en 1996. Sitios web dedicados a él se multiplicaron, un libro de historietas fue producida, junto a dos adaptaciones cinematográficas del juego

Lara Croft encarna plenamente los valores de la sociedad occidental y posmoderna: el culto al cuerpo, la perfección física y performativo, la determinación, la independencia, que buscan emociones intensas, la negación de un estilo de vida sedentario. Personaje en donde la estética es la ética dominante. Lara Croft (ver fig.16) es inhumano, casi *extranjero* al mundo real, ya que expone un cuerpo similar a la de un *cyborg* equipado con prótesis de silicona probablemente más cercana a una realidad.



Fig.16. Lara Croft, Tomb Raider. ®
Editions Eidos Interactive (Balzerani, 2007).

Enraizada en el mundo oriental del manga japonés y de la mitología griega de las amazonas, se distancia enormemente de los roles tradicionales de la heroínas modernas y clásicas, ya que no se ajusta a los estereotipos tradicionales de los femenino (Balzerani, 2007).

De hecho, según Mendizábal (2004) *Lara Croft* se ajusta principalmente a los arquetipos femeninos de mujeres varoniles, predominantemente guerreras, pero no necesariamente masculinizadas, que representan la fuerza, el poder, altamente independientes y dominantes en los videojuegos. Diferenciándose claramente de los arquetipos de las mujeres románticas, las cuales requieren

fueron exhibidos entre 2001 y 2003, con la actriz Angelina Jolie en el papel principal (Balzerani, 2007).

ser *mimadas* por los hombres. No obstante, también luchadoras, inteligentes, cerebrales, con ideales humanitarios, tales como: *Celes* en *Final Fantasy IV*¹⁰⁰. Y de aquellos arquetipos en las que se encuentran las mujeres-niñas que por su cuerpo aparentan delicadeza, como por ejemplo: *Kasumi* en *Dead or Live 2*¹⁰¹.

Gil y Vall-llovera (2009), respecto del cruce de identidades y anulación de la dicotomía de sexo y género, señalan que *Lara Croft* permite a los/las videojugadores/as apropiarse y resignificar lugares y personajes femeninos estereotipados. De este modo, el espacio virtual generado por los videojuegos pone en entredicho los deseos masculinos (ciberadolescentes masculinos), al ser objeto de una práctica de subversión de identidades y roles tradicionales de género. Al igual que en *Street Fighter* o *Soul Calibur* al establecerse una oposición binaria de estereotipos, en donde ninguno queda subyugado a otro ya que todos los personajes tienen las mismas posibilidades de ganar el combate. Y con el objeto de asegurarse de que dicho espacio virtual no da lugar a la resignificación y conservación de los roles tradicionales del género, el *hacker art* o *modding* permite crear parches que modifican el contenido del juego, de manera que se pueda subvertir o diversificar los estereotipos de género, adaptándose a las distintas sensibilidades de hombres, mujeres u otros. Práctica que por lo demás, permite una apropiación de los contenidos del juego, ya que modifica no solo su parte semiótica, sino también ontológica, subvirtiendo, así, el discurso y la visión del mundo impuesto por sus diseñadores.

Fantone (2003) arguye que a partir de esta propuesta, habrá generaciones de adolescentes que imiten la construcción del cuerpo a modo de masa triangular configurada por las mallas poligonales o pixeles modeladores de cuerpo ideales: “Este es un fenómeno interesante en una época en la que los cuerpos humanos se reconceptualizan”(p.60)

¹⁰⁰ Video-Juego, en donde la protagonista experimenta una crisis emocional que le conducen al suicidio, según Mendizábal (2004).

¹⁰¹ Video-juego de lucha cuerpo a cuerpo donde la protagonista, debe enfrentarse a toda una maquinaria de hombres para rescatar a su hermano que está secuestrado, según Mendizábal (2004).

Por último, cabe señalar según Mendizábal (2004) que las imágenes de los videojuegos no son representación de lo real sino una realidad nueva y sustituyente. Elaborando imaginariamente mundos a-rreferenciales, transformándose tanto en metáforas como en modelos de otros, que a la luz del entorno proximal seducen al jugador llevándoles a abrazar los objetos-cuerpos-ideas como si fueran extensiones suyas. La imagen-signo de mujer vertido por *Lara Croft*, concreta el arquetipo viril que anula la corporeidad femenina: “En esta destructividad simbólica corporal en la que el hombre esconde su propia debilidad originaria y simula el poder y el peligro, se halla en realidad la idea de los transgenérico donde el jugador se apropia o enviste de feminidad o masculinidad”.

Se asiste por lo tanto, a la escenificación del travestismo digital, expresión que Baudrillard (1996) emplea para referirse a los simulacros culturales del cuerpo y el sexo. En donde *Lara Croft* es un arquetipo descendiente fantástico de la tecnociencia y la tecnocultura, autómatas, maleables, entrenadas como máquinas de guerra para vencer todo obstáculo. Aún cuando su cuerpo pueda ser fetichizado, es la idea de una especie diosa, de una mujer fatal, dominante de algún modo. En sí, es una figura que se corresponde con la mentalidad de las sociedades poscapitalistas donde el cuerpo y el sexo ya no importan sino como signos-valor indiferenciados los unos de los otros. No importa tanto si es *Lara Croft* u otro personaje, sino el hecho de que su cuerpo involucra tanto fuerza como vitalidad generativa. Representación no menos problemática, al mezclar lo masculino y lo femenino en una sola pieza. Corresponde a un cuerpo asexuado, puesto que el sexo está sometido a una mutabilidad simbólica (Mendizábal, 2004).

En este contexto, el cuerpo como signo-valor pasa a ser una imitación de lo viril-masculino plasmándose la idea de una feminidad posmoderna: travestismo digital.

4.4.7 Referencias Bibliográficas

Alcoff, L. (2002). Feminismo cultural vs. Post-estructuralismo: la crisis de identidad de la teoría feminista, *Revista Debats*, 76, 1-26

Amorós, C. (1998). Política del reconocimiento y colectivos bi-valentes. *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 1, 39-56.

Amorós, C. (2006). Aproximación a un canon feminista multicultural. *Mujeres*. Obtenido 12 de Julio de 2011, desde http://www.mujeresenred.net/news/mot.php3?id_mot=34

Amorós, C. (2006). Feminismo e Ilustración: (XIV Conferencias Aranguren). *Isegoría*, 34, 129-166.

Balzerani M. (2007) Et le jeu video crea la femme - lara croft, une heroine postmoderne. *The Game / Le Jeu* 7. Obtenido el 20 de enero de 2012, desde <http://www.edit-revue.com/?Article=192>

Barthes, R. (2003). *Mitologías*. Argentina: Siglo XXI.

Barthes,R. (1997) *La aventura semiológica*. Barcelona. Paidós.

Baudrillard, J.(1996) *El crimen perfecto*. Barcelona: Anagrama.

Bauzá, H. F. (1998). *El mito del héroe. Morfología y semántica de la figura heroica*. Argentina: F.C.E.

Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Editorial Leviatán. Buenos Aires, Argentina.

Beteta Martín, B. (2009). Las heroínas regresan a Ítaca. La construcción de las identidades femeninas a través de la subversión de los mitos. *Investigaciones Feministas*, 0, 163-182

Boissonneau, M. (2009). Enjeux de la super héroïne au cinéma. Du héros aux super héros. *Mutation cinématographiques*. Forest, C. *Théorème*, 13, 221-232.

Butler, J. (2005). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.

Cambpell, J. (1949). *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. México: F.C.E.

De Lauretis, T. (1989). *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction*, London, Macmillan Press.

Eliade, M. (2004) *El mito del eterno retorno: arquetipos y repetición*. Madrid: Alianza Editorial.

Escaño, J.C. (1999) *Arte en la era audiovisual: replicantes, realidades*. *Arte, Individuo y Sociedad*, 11, 61-68.

Esteban Santos, A. (2005). Mujeres terribles. *Cuadernos de Filología Clásica Estudios griegos e indoeuropeos* 15, 63-93

Esteban Santos, A. (2006). Esposas en Guerra. *Cuadernos de Filología Clásica. Estudios griegos e indoeuropeos* 16, 85-106.

Esteban Santos, A. (2007). De Princesas a esclava. En Troya. *Cuadernos de Filología Clásica. Estudios griegos e indoeuropeos*, 17, 45-75.

Esteban Santos, A. (2008). Mujeres dolientes épicas y trágicas. *Literatura e iconografía*, 18, 111-144.

Fantone, L. (2003). Final Fantasies: Virtual Women's Bodies. *Feminist Theory*, 4, 51-72.

Forest, C. (2009). L' émergence d'un genre: les super héros. *Théorème*, 13, 7-16.

Forster, R. (2002) *Crítica y sospecha. La muerte del héroe* (69 -102). Paidós. Buenos Aires.

Foster, H. (1986). *La posmodernidad*. Barcelona: Kairós.

Gadamer, H.G.(1997). *Mito y razón*. Barcelona: Paidós

Giddens, A. y Turner, J. (1998). *La Teoría Social, Hoy*. España: Alianza Editorial.

Gil, A. y Vall-Ilovera, M. (2009). *Género, Tic y Videojuegos*. Barcelona: UOC.

Haraway, Donna (1991). A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century, in *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature* (New York; Routledge, 1991), pp.149-181.

Obtenido el 01 de febrero de 2012 desde <http://www.stanford.edu/dept/HPS/Haraway/CyborgManifesto.html>

Haraway,D.(2004).*Testigo_Modest@Segundo_Milenio.HombreHembra@_Conoce_Oncorotón®. Feminismo y tecnociencia*. Barcelona: UOC.

Jaeger,W. (2002) *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica. México. Tomo I. pp.3-66.

Jung, C. (1994) *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Barcelona: Paidós.

Kincheloe, J.L., Steinberg, Sh.R. y Villaverde, L.E. (Comps.) (2004). *Repensar la inteligencia*. Madrid: Morata.

Kirk, G.S. (1985) *El Mito: Su significado y funciones en la antigüedad y otras culturas*. Barcelona: Paídos Básica

Lévi-Strauss, C. (1995). *Antropología estructural*. Barcelona: Paidós.

López Fernández-Cao, M (1991). Arte, femenino y posmodernidad: apuntes de lo que viene. *Arte, individuo y Sociedad* , 4, 103-109.

López Fernández-Cao, M (1994). Arte y heroísmo en los últimos años: la cuestión femenina. *Arte, individuo y Sociedad* , 6, 117-127.

López Fernández-Cao, M. (2000). Cuerpo Imaginado. *Revista Complutense de Educación*, 11, 2, 43-57.

López Fernández-Cao, M. y Pérez Gauli, J.C. (1996) *La publicidad como reclamos: valores y antivalores sociales*. *Arte, Individuo y Sociedad*, 8, 65-84

Lyotard, J.F. (1989) *La condición posmoderna*. Cátedra. Madrid.

Marín Viadel, R. (2003). *Didáctica de la educación artística*. Madrid: Pearson.

Martínez, A. y Montenegro, M. (2011). El desafío trans. Consideraciones para un abordaje situado de las identidades de sexo/género. *Sociedad & Equidad*, 2, 3-22.

Mclaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós

Mendizábal, R. (2004). Máquinas de pensar. Video juegos, representaciones y simulaciones del poder. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador.

Miranda, P. (2001). Lo popular desde los usos sociales: Yo soy Betty, la fea. *Revista UNIVERSUM, Universidad de Talca*, 16, 179-195.

Osborne, R. y Molina, C. (2008). Evolución del concepto de género (Selección de textos de Beauvoir, Millet, Rubin y Butler). *EMPIRIA*, 15, 147-182.

Patrimonio en Femenino. Obtenido el 21 de mayo de 2011 <http://www.mcu.es/museos/MC/PatrimonioFemenino/index.html>

Pollock, G. (2007). La heroína y la creación de un canon feminista. Cordero, K. y Sáenz, I. (2007) (Compiladoras), *Las representaciones de Artemisia Gentileschi de Susana y Judit. Crítica feminista en la teoría e historia del arte* (161-196). México: Universidad Iberoamericana. Obtenido el 17 de enero de 2012, desde:

<http://books.google.cl/books?id=EHPwGdoLLZMC&pg=PA249&dq=griselda+pollock&hl=es&sa=X&ei=VgMbT5DpN6P50qGT2ejFCw&ved=0CDgQ6AEwAQ#v=onepage&q=griselda%20pollock&f=false>

Raglan, I. (1937). *The Hero. A Study in tradition, Myth and Drama*. Nueva York: Oxford University Press.

Rodríguez, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla.

Roig, M. (1985) *El feminismo*. Barcelona: Salvat editores.

Romero, C. (1995). Artemisia Gentileschi. *Arte, Individuo y Sociedad*, 7, 73-81.

Vargas C. y Soledad, M. (2003) *La búsqueda de la identidad de Ana Karenina y Diana de Gales: dos ejemplos de modernidad y posmodernidad*. *Femenino fin de siglo: Posmodernidad, Género y Cultura. Serie sociedad, cultura y género*, 2, 79-100.

Wollstonecraft, M. (1994). *Vindicación de los derechos de la mujer*. Madrid: Cátedra.

5 MARCO METODOLÓGICO

La sustitución de la mujer-ama-de-casa por la mujer-supermamá (o Madre Tierra o superprofesional) no supone ningún progreso.

(Alcoff, 2002)

5.1 Introducción

La frase metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Siendo por lo tanto, un modo de encarar el mundo empírico atendiendo las siguientes premisas, según Taylor y Bogdan (1987):

1. La investigación cualitativa es inductiva. Los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos. En los estudios cualitativos los investigadores siguen un diseño de la investigación flexible. Comienzan sus estudios con interrogantes sólo vagamente formulados.
2. En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan.
3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio. Se ha dicho de ellos que son naturalistas. Es decir que interactúan con los informantes de un modo natural y no intrusivo. En la observación participante tratan de no desentonar en la estructura, por lo menos hasta que han llegado a una comprensión del escenario.
4. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Para la investigación cualitativa es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan.
5. El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones. Ve las cosas como si ellas estuvieran

ocurriendo por primera vez. Nada se da por sobrentendido. Todo es un tema de investigación.

6. Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. Este investigador no busca la *verdad* o la *moralidad* sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas. A todas se las ve como a iguales.

7. Los métodos cualitativos son humanistas. Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad. Aprendemos sobre conceptos tales como belleza, dolor, fe, sufrimiento, frustración y amor, cuya esencia se pierde en otros enfoques investigativos.

8. Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación. Los métodos cualitativos nos permiten permanecer próximos al mundo empírico. Están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace.

9. Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio. Ningún aspecto de la vida social es demasiado frívolo o trivial como para ser estudiado. Todos los escenarios y personas son a la vez similares y únicos.

10. La investigación cualitativa es un arte. Los investigadores cualitativos son flexibles en cuanto al modo en que intentan conducir sus estudios. El investigador es un artífice. El científico social cualitativo es alentado a crear su propio método. Se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas. Los métodos sirven al investigador; nunca es el investigador el esclavo de un procedimiento o técnica.

5.2 Tipo y diseño de investigación Cualitativa

La presente investigación surge tras la necesidad de profundizar sobre el concepto de *mujer* concebido por niños y niñas durante sus etapas de escolarización, a través de la expresión gráfica. Para tal efecto se requiere de un enfoque de investigación que permita un análisis teorico-crítico y feminista desprendido de la serie de dibujos y acciones desplegadas al interior del aula en el contexto de la formación de profesores de Enseñanza General Básica. Siendo la metodología de investigación cualitativa la mayormente pertinente para cometer dicha empresa y alcanzar dichos fines.

En este sentido, la investigación cualitativa permite la reconstrucción del conocimiento, en donde el investigador no descubre, sino más bien, construye el conocimiento. Por lo cual, el investigador es el principal instrumento de medida, según Eisner (1998).

En principio Elliot (1997) menciona que la investigación cualitativa recibe el nombre de *investigación participante-observador*. Más adelante comienzan a utilizarse los términos *investigación cualitativa* o *estudio cualitativo*. Los métodos cualitativos se hicieron populares como medio para evaluar las actividades y logros educativos, y sus fines eran nominalmente parecidos a los que defendían sus métodos de evaluación en objetivos conductuales. Sin embargo, los métodos cualitativos rechazan el empleo de objetivos conductuales, empleando en su lugar concepciones holísticas u orgánicas de análisis para la discusión de sus resultados.

La investigación cualitativa empleada en la presente investigación, permite ver de este modo a los individuos como agentes que participan en la construcción del conocimiento, valorando la libertad personal, los niveles superiores de conciencia, la diversidad y el pluralismo (Elliot, 1997).

En este contexto, la investigación cualitativa se presenta como el tipo de investigación adecuada y pertinente, al permitir la descripción de la vida en el aula como un todo significativo y no a partir de fragmentos aislados y descontextualizados. Permite además, analizar la complejidad de la vida en el

aula bajo la comprensión de que su evaluación en la enseñanza artística se ve dificultada por la naturaleza inherentemente ambigua de su tema, sin que pueda evidenciarse de inmediato cuáles son las respuestas correctas y cuáles las incorrectas (Efland, 2002).

Según Rodríguez, Gil y García (1996) y Eisner (1998), cabe mencionar las siguientes características de mayor relevancia en la investigación cualitativa:

- Deliberación en la intervención
- Deliberación práctica
- Saber-hacer
- Saber-pensar
- Aproximación a situaciones cotidianas y banales
- Análisis inter-semiótico de datos

Dichas características se ajustan a los requerimientos de la presente investigación, bajo sus respectivas definiciones:

- **Deliberación en la intervención:** En la medida que se otorga importancia a la reflexión en la acción, traducida en intervenciones en contextos educativos. Tras lo cual, se tomaron decisiones, considerando detenidamente los pros y los contras o los motivos que permitieron dar sentido a la acción.
- **Deliberación práctica:** Por cuanto fueron considerados en la acción práctica aquellos tópicos y teorías mayormente pertinentes a los fines de la investigación. Cuya adaptación y asimilación en la práctica, se tradujeron en reflexión, permitiendo de modo cíclico atender las demandas de las intervenciones posteriores.
- **Saber-hacer:** Característica que se desprende de las anteriores, en la medida que el quehacer práctico en situaciones banales y cotidianas en el contexto educativo, fueron atendidas según las características de cada situación y necesidades educativas específicas de cada una de ellas.

- **Saber-pensar:** Dice relación con las tomas de decisiones una vez finalizada cada acción e intervención práctica, atendiendo las necesidades específicas de cada contexto educativo, en lugar de teorizar y evitar la acumulación de saberes teóricos. Priorizando la acción y posteriormente la reflexión, según las demandas del medio.
- **Aproximación a situaciones cotidianas y banales:** Por cuanto se reflexiona y analiza críticamente en torno a conceptos derivados de las influencias de la Cultura Visual en su vertiente de género. Elaborando una visión holística de los hechos, en la medida que mochilas, estuches, lápices, tapas de cuaderno, programaciones infantiles, juegos, juguetes, merchandising, etc. nutren en niños y niñas conceptualizaciones asociadas al término *mujer*.
- **Análisis inter-semiótico de datos:** Los datos recogidos, así como dibujos y opiniones de parte de niños y niñas, inmersos en contextos formales de escolarización, fueron analizados inter-semióticamente, con el objeto de otorgar un sentido a las interpretaciones de la información, según los planteamientos delineados para la investigación. Siendo necesario el aislamiento de informes para su interpretación a la luz de posibles alcances que al interior del aula no son posible de ser vislumbrados. Por último, cabe resaltar que la explicación intersemiótica de las situaciones banales, no considera la estandarización de los resultados, priorizando en su lugar los datos analizados, comparados y contrastados, mediante un orden semiótico e interés del investigador.

Por lo anterior, la investigación cualitativa permite reflexionar sobre la acción y el conocimiento profesional de docentes inmersos en un complejo y prolongado proceso de conocimiento en la acción (Eisner (1998). Puesto que la reconstrucción del conocimiento requiere de un docente-investigador, como el principal instrumento de medida (Rodríguez, et al.1996).

5.3 Método e Instrumento de recogida de datos

5.3.1 Investigación-Acción

Inserta de modo específico en el marco de la investigación cualitativa, la Investigación-Acción, según Rodríguez, Gil y García (1996), se presenta como un método pertinente para la elaboración de planes de mejoras tras acciones conducentes a la indagación en contextos escolares.

Latorre (2007) define la investigación-acción bajo los siguientes términos: “La investigación-acción se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias para mejorar el sistema educativo y social” (p.23)

Elliot (2000) menciona que el objetivo fundamental de la investigación acción es el siguiente: “consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos” (p.67).

Cabe mencionar que la expresión Investigación-Acción fue utilizada por algunos investigadores educativos del Reino Unido en oposición al desarrollo tecnológico del currículum, el cual insistía en la especificación antecedente de resultados mensurables de aprendizaje (Elliott, 2000). De hecho, la Investigación-Acción perfecciona la práctica docente mediante el desarrollo de las capacidades de discriminación y de juicio del profesional en situaciones concretas, complejas y humanas, desarrolla la prudencia práctica, es decir, la capacidad de discernir el curso correcto de la acción al enfrentarse a situaciones problemáticas.

Blández (2000) por su parte menciona y describe las siguientes características de la Investigación-Acción:

Colectiva: Requiere de un grupo de trabajo que comparta sus inquietudes, colabore en el proceso, con el fin de mejorar sus prácticas docentes.

Encuentro entre teoría y práctica: Conecta todo el proceso de la teoría (lo que se piensa) y la práctica (lo que se hace). La planificación, la acción, la observación y la reflexión son sus cuatro pilares fundamentales.

Ecológica: La metodología en la Investigación-Acción es plenamente ecológica, ya que se desarrolla en los escenarios naturales del ámbito educativo. Se interpreta, se actúa, se evalúa, se reflexiona, etc., desde la propia realidad, haciendo que las personas implicadas en el objeto de investigación sean participantes activos del proceso.

Flexible: Una Investigación-Acción siempre presenta por delante muchas opciones, de las cuales se seleccionan las que parezcan más convenientes en función de los resultados que se van obteniendo.

Dinámica: La Investigación-Acción tras su puesta en marcha sigue una dinámica imparable. Al estar ligada a la práctica docente compromete al equipo involucrado con el tiempo.

Formativa: El profesorado, a través de la Investigación-Acción profundiza en su práctica docente, experimentando a lo largo de la investigación, un proceso de formación, transformación y concienciación de sumo interés para su desarrollo profesional.

Crítica: La Investigación-Acción fomenta en los/las participantes una actitud crítica ante el proceso educativo, analizándolo, profundizando en la forma de proceder, emitiendo juicios, etc.

De este modo, la Investigación-Acción se ajusta a los requerimientos demandados para la presente investigación, debido a que se desenvuelve en el contexto de formación del profesorado en contextos formales de escolarización.

Bajo la Investigación-Acción, la reconstrucción del conocimiento en el aula, no requiere tan sólo de la aproximación de conceptos, principios y teorías que cuestionen y confieran sentido a la reorganización de la información adquirida, sino además, de la incorporación de un proceso imprevisible de descubrimiento

y experimentación de informaciones, ideas, conductas y valores, según Elliott (1997). Puesto que la producción y utilización del conocimiento se subordina al objetivo fundamental de mejorar las prácticas (Elliott, 2000).

5.3.2 Ciclos de investigación

Siguiendo la estructuración de toda Investigación-Acción, su desarrollo se caracteriza por un proceso cíclico o un proceso de peldaños en espiral, en el que cada ciclo esta formado por cuatro pasos fundamentales: planificación, acción, observación y reflexión. Blández (2000) lo detalla del siguiente modo:

En el primer ciclo se elabora un plan de acción, que se lleva a la práctica recogiendo todos los datos posibles sobre sus efectos. El análisis y las conclusiones de los resultados sirven de base para iniciar el segundo ciclo en el que se reajusta el plan inicial o se elabora uno nuevo, se vuelve a poner en práctica y así sucesivamente (p.80)

Latorre (2007) menciona que los ciclos de Investigación-Acción suelen transformarse en espirales de acción que tiene el potencial de continuar indefinidamente. Agrega además, que hay que tener presente que los ciclos de Investigación-Acción son más formas de disciplinar los procesos de investigación que formas de representar la investigación: “Ayudan a organizar el proceso, y menos a desarrollar explicaciones de nuestra práctica” (p.39)

Cada uno de estos ciclos, tienen un carácter prospectivo con respecto al siguiente ciclo, a la vez que es retrospectivo con respecto al anterior (Blández, 2000).

Respecto de la duración que debe contemplar cada ciclo, cabe señalar que ésta queda determinada por las características de la investigación. Blández (2000) en este sentido agrega lo siguiente:

Si los cambios que se introducen requieren tiempo para ver los efectos que se producen, o si la toma de datos es compleja y larga, nos encontraremos con ciclos de larga duración, que pueda durar varios meses, mientras que si los cambios se establecen en cuestiones muy puntuales del proceso de enseñanza y aprendizaje, los ciclos pueden ser semanales, quincenales o mensuales (p.87)

Llegados a este punto, cabe mencionar que para efectos de la presente investigación, los ciclos tienen por objeto describir secuencialmente el modo en cómo niños y niñas perciben mediante la representación gráfica, el concepto de *mujer* que subyace en figuras heroicas difundidas por los mass-media o la Cultura Visual Infantil. Para tal efecto, se determinan tres ciclos de investigación que abarcan cuatro años de intervención práctica a lo largo de la Enseñanza General Básica en diversos contextos y establecimientos educacionales (Tabla n°1):

Ciclos de investigación, según la Investigación-Acción	Años
1° Ciclo	2005
	2006
	2007
2° Ciclo	2008
3° Ciclo	

Tabla n°1: Ciclos de investigación,
según la Investigación-Acción

Según Latorre (2007), el modelo propuesto por Elliot toma como punto de partida el modelo cíclico de Kurt Lewin que comprende tres momentos: 1).- El primer momento para elaborar un plan; 2).- El segundo para ponerlo en marcha; y, 3).- El tercero para evaluarlo. El modelo de Elliot, por su parte, propone fases: 1) Fase de identificación de una idea general; 2) Fase de exploración o planteamiento de hipótesis de acción; y, 3) Fase de construcción de plan de acción.

Para la presente investigación se elabora una secuencia por ciclos (Tabla n°2), que abarcan una duración de cuatro años de investigación, basada en el modelo propuesto por Elliot (2000). El cual, ha sido ajustando a la naturaleza y particularidad de la presente investigación, considerando las siguientes actividades de acuerdo al modelo de Investigación-Acción definido por fases:

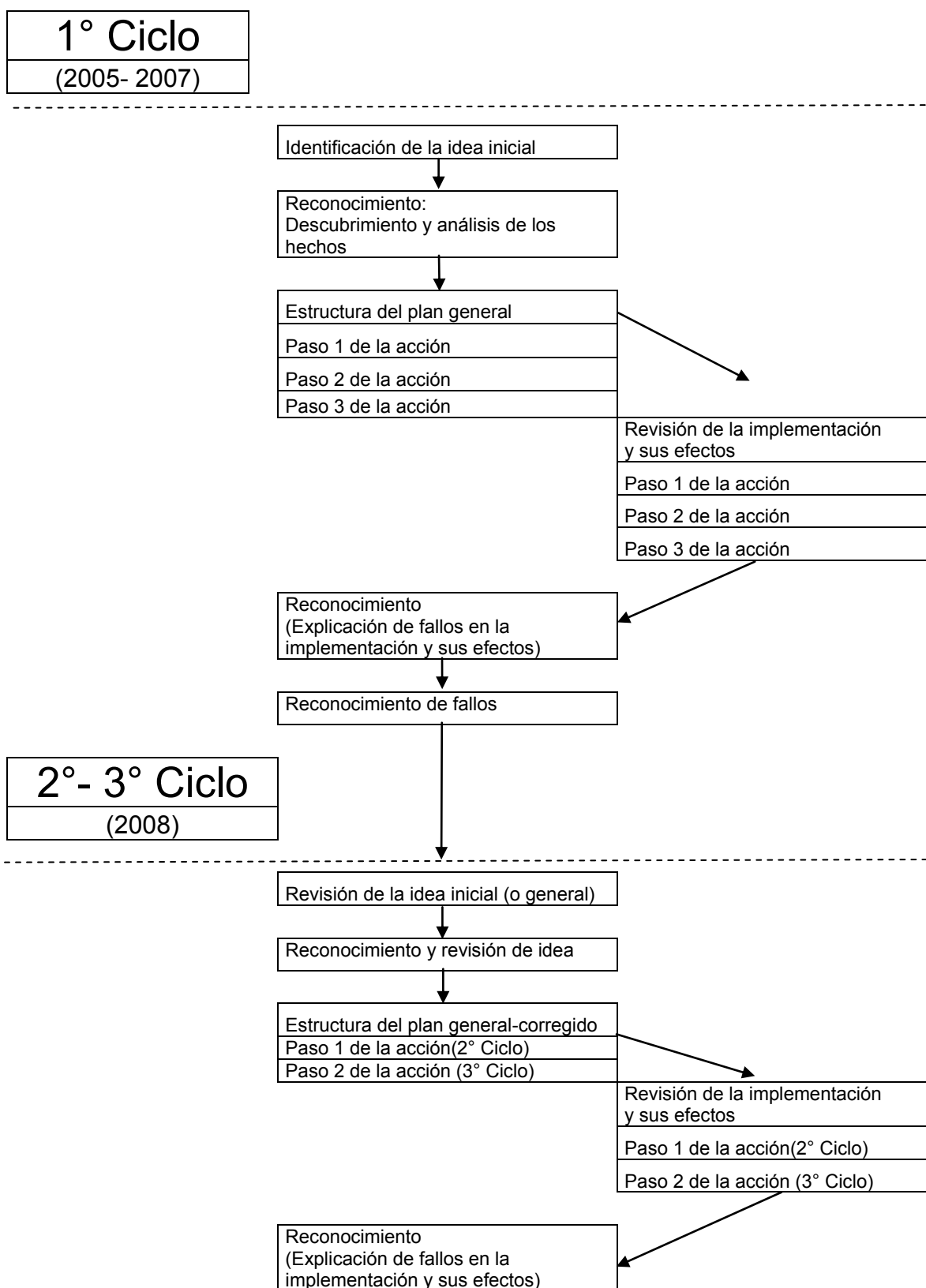


Tabla n°2: Adaptación esquemática del modelo por Ciclos en Investigación-Acción, según Elliot (2000).

- **Identificación de la idea inicial:** Esencialmente consiste en un enunciado que relaciona una idea con la acción. En otras palabras, la idea inicial se refiere a la situación o estado de la cuestión que deseamos cambiar o mejorar.
- **Reconocimiento y revisión de idea:** Actividad subdividida en la descripción de los hechos de la situación y la explicación de los hechos de la situación. Tras lo cual, se desprende la hipótesis en acción que puede aludir a una relación entre los hechos de la situación problemática y otros factores que operan en el contexto.
- **Estructura de plan general:** Contempla un enunciado revisado en el idea inicial, un enunciado del factor que deseamos cambiar, un enunciado de las negociaciones realizadas o por efectuar, un enunciado de los recursos que se vayan a necesitar y por último, un enunciado ético respecto de la información empleada en la investigación.
- **Reconocimiento y revisión de sus efectos:** Contempla el tratamiento de la información de modo detallado, de acuerdo a la documentación e informes recolectados. Los cuales, son analizados exhaustivamente para dar sentido a la hipótesis en acción previamente definida. Se establecen categorías, sub-categorías y se emiten juicios respecto de los conceptos y teorías anidados en los objetivos de la investigación.
- **Implementación de los pasos siguientes:** Dice relación con la percepción de los efectos colaterales conflictivos que requieran de ciertas modificaciones o cambios de la idea general y del plan general de acción, para su posterior implementación en el ciclo siguiente.

5.3.3 Espacios pedagógicos y definición de roles

La Investigación-Acción fue entendida primero como un movimiento que surge en el contexto de colaboración entre profesores e investigadores en el desarrollo del currículo. De hecho la Investigación-Acción se desarrolló en el seno de un movimiento internacional de redes cooperativas de profesores formadores e investigadores educativos, para el desarrollo profesional de los docentes (Elliot, 1997).

En relación a lo anterior, cabe señalar que la presente investigación surge a partir del interés por insertar la Cultura Visual como contenido vital en el proceso de formación del profesorado, en las asignaturas de didáctica de la expresión plástica. Por ende, se definen tres espacios pedagógicos y tres roles de campo, según Rodríguez, Gil y García (1996). Los cuales, son adoptados por cada persona implicada en la investigación desde su ubicación estratégica.

Respecto de los **espacios pedagógicos**, cabe indicar que dicen relación directa con tres espacios claramente definidos en 3 ámbitos e instancias pedagógicas (Tabla n°3).

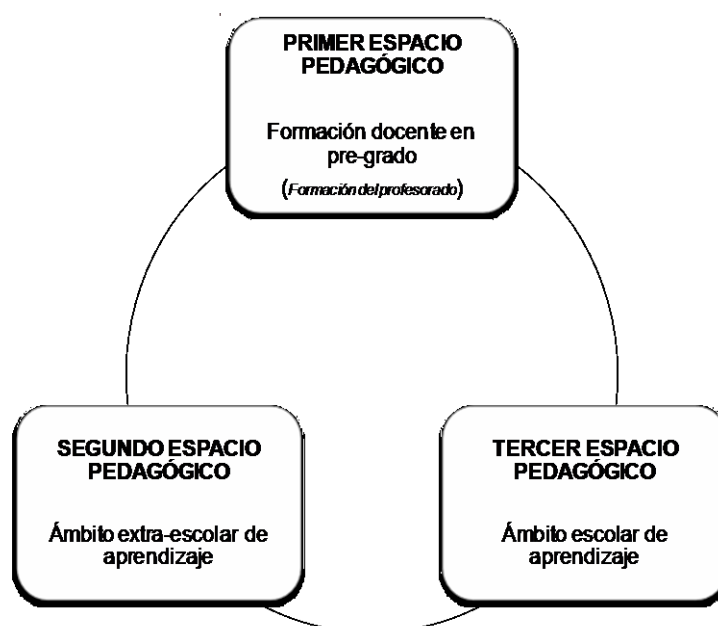


Tabla n°3: Definición de espacios pedagógicos

- El primer espacio pedagógico se encuentra presente a lo largo de los tres ciclos de investigación. Corresponde al ámbito de desarrollo del proceso de formación en educación superior, con estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica (formación del profesorado).
- El segundo espacio pedagógico es de suma importancia para el desarrollo del 1° ciclo de investigación. Corresponde al ámbito extra-escolar de enseñanza y aprendizaje de niños y niñas.
- El tercer espacio pedagógico es clave en el desarrollo del 2° y 3° ciclo. Corresponde a los diversos establecimientos educacionales adscritos a los procesos de prácticas tempranas de cada institución de educación superior. Por lo tanto, contemplan el ámbito formal de escolarización, a lo largo de los distintos niveles de enseñanza en los subsectores de educación artística y artes visuales en la Enseñanza General Básica.

Respecto de la **definición de roles**, cabe señalar que surgen como una necesidad estratégica desde el ámbito académico privado de educación superior. A partir de allí, se enfatiza el análisis crítico de la cultura visual y su relación con la expresión gráfica de niños y niñas, tanto en ámbitos formales como en ámbitos no-formales de enseñanza y aprendizaje.

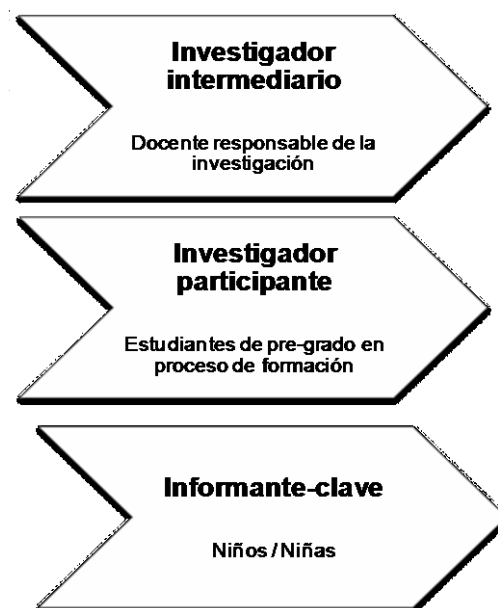


Tabla n°4: Definición de roles de campo

La definición de los roles queda determinada por el grado de participación, aportación y colaboración, según Rodríguez, Gil y García (1996): investigador intermediario, investigadores participantes e informantes-claves (Tabla n°4).

El rol de **investigador intermediario**, a lo largo de los ciclos de investigación es ejercido por el/la docente responsable de la investigación. En su papel de docente formador de profesores de educación general básica, en el transcurso de la investigación, se desempeña como profesor/a en asignaturas de Didáctica de la Expresión Artística Plástica en distintas instituciones de educación superior. Su rol es de carácter externo, por ser *intermediario*, ó más bien, *observador externo*, cuyas funciones están en buena medida delimitadas por otros, *que pueden decidir qué investigar y cómo hacerlo* (Rodríguez, et.al.1996).

El rol de **investigador participante**, con seguridad son las primeras personas con las que el investigador mantiene contacto antes de iniciar la parte empírica de su estudio. Son además, la primera fuente de información sobre el contexto de investigación y sobre las personas, grupos, instituciones y objetos de estudio. En este sentido, *suelen orientar el trabajo del investigador y asesorarle sobre distintos aspectos* (Rodríguez, et.al.1996). Para la presente investigación el rol de investigador participante recae sobre los y las estudiantes insertos en los procesos de formación del profesorado, adscritos a las diversas instituciones de educación superior.

El rol de **informante clave**, es una persona a quien con mayor frecuencia se observa, pregunta, solicita información por escrito o se le piden documentos. Con ellas se obtiene el grueso de la información que permite al investigador comprender el problema y realizar las oportunas interpretaciones. Son además las personas que tienen acceso a la información más importante sobre las actividades de una comunidad, grupo o institución educativas; con suficiente experiencia y conocimiento sobre el tema abordado en la investigación; con capacidad para comunicar esos conocimientos y, lo que es muy importante, con voluntad de cooperación (Rodríguez, et.al.1996). Dicho rol, durante el desarrollo de la presente investigación, recae en la figura de niños y niñas entre

3 y 14 años de edad, insertos en contextos no-formales y formales de escolarización.

Por último, cabe indicar que los tres espacios pedagógicos y los tres roles de campos quedan relacionados a partir del lugar que cada uno/a asume en el transcurso de la investigación. Así por ejemplo, el investigador intermediario e investigadores participantes, se ubican en el primer espacio pedagógico, es decir, en el contexto de formación del profesorado. Los y las informantes claves e investigadores participantes, se ubican en el segundo espacio pedagógico, es decir, en el ámbito extra-escolar. De igual modo, los y las informantes claves e investigadores participantes, se ubican en un tercer espacio pedagógico, es decir, en los diversos establecimientos educacionales (Tabla n°5).

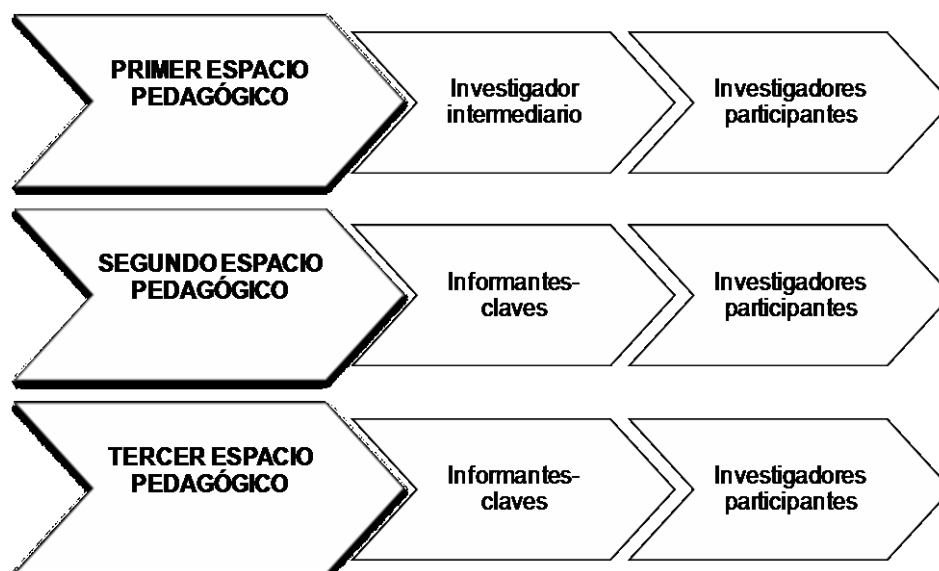


Tabla n°5: Relación de los espacios pedagógicos, con los roles de campo

5.3.4 Técnicas y métodos para conseguir pruebas

Las técnicas y métodos empleados para conseguir pruebas, proporcionan una guía técnica para elaborar una serie de archivos de datos. Las técnicas de recogida de datos corresponden en este caso a los distintos instrumentos, estrategias y medios audio-visuales, análisis de documentos, etc. La recogida de datos constituye un momento importante dentro de las fases de observaciones según cada ciclo de investigación. En este caso, el investigador intermediario precisa recoger información sobre aspectos relevantes de las intervenciones en los diferentes espacios pedagógicos (Latorre, 2007).

Las técnicas y métodos de recogida de datos, se definen bajo las siguientes categorías:

Dibujos

Para Blández (2000), corresponden a la categoría de pruebas documentales.

Son los documentos de mayor relevancia para la investigación, por cuanto aportan datos que a partir de su análisis, se desprenden los conceptos de interés para el desarrollo de ésta.

Son elaborados por cada informante clave, quien debe consignar en su anverso datos personales, tales como: título del dibujo, nombre del autor/a, edad, fecha de realización, nivel de enseñanza, nombre del establecimiento educacional y ubicación geográfica (ciudad).

Por lo tanto, son recepcionados como documentos originales por cada investigador participante una vez finalizados los pasos de acción de cada ciclo.

Datos fotográficos

Latorre (2007) menciona que la fotografía es una técnica de observación que se ha popularizado en la Investigación-Acción. Las fotografías se consideran documentos, artefactos o pruebas de la conducta humana. Además se pueden insertar en grabaciones audio-visuales.

Elliot (2000) por su parte señala que los datos fotográficos “pueden captar aspectos visuales de una situación” (p.98)

En este sentido, la fotografía permitió registrar digitalmente los dibujos realizados por cada informante clave, procediendo de esta forma en el tratamiento, ordenamiento y análisis de datos.

Grabaciones audio-visuales y transcripciones

Latorre (2007) señala que los medios audio-visuales permiten registrar información seleccionada o focalizada previamente. Blández (2000) por su parte, indica que son una herramienta fundamental que nos permite visualizar cuantas veces queramos el escenario de la acción. Elliot (2000) arguye que el video puede utilizarse para grabar clases, total o parcialmente.

Para la presente investigación, las grabaciones audio-visuales permitieron registrar digitalmente la totalidad o parcialidad de las intervenciones efectuadas por investigadores participantes. Fueron empleadas preferentemente en el tercer espacio pedagógico durante el 2° y 3° ciclo de investigación. Para ello, se utilizaron cámaras incorporadas en teléfonos móviles, cámaras digitales. Posteriormente fueron objeto de revisión para efectos de transcribir las respuestas otorgadas por los diferentes informantes claves.

Cuestionario estructurado de recogida de datos

Blández (2000), señala que el cuestionario conformado por una serie de preguntas, permiten obtener información sobre lo que las personas opinan

acerca de una tema. Las preguntas pueden ser cerradas, en las que se ofrecen varias opciones como respuestas, o abiertas, en las que las respuestas han de ser elaboradas libremente por la persona que contesta.

Latorre (2007) indica que es uno de los instrumentos de uso más universal empleado en el campo de las ciencias sociales. Consiste en un conjunto de cuestiones o preguntas sobre un tema o problema de estudio que se contestan por escrito.

Para la presente investigación se diseña y confecciona un cuestionario cuyas preguntas abordan de modo estructural conceptos y teorías cimentadas en la Teoría y Pedagogía Crítica, la Cultura Visual y la Teoría Feminista.

Dicho cuestionario contempla una modalidad *flexible* y una modalidad *rígida* (Tabla n°6), abarcando un total de 6 preguntas claves, para los diferentes ciclos de investigación.

Ciclos	Número de preguntas					
	n°1	n°2	n°3	n°4	n°5	n°6
1° Ciclo	¿Conoces algún héroe?	¿De dónde proviene?	¿Qué poderes posee?	¿Cómo los ha adquirido?	¿Cuáles son sus rasgos físicos?	¿Para que emplean dichos poderes?
2° Ciclo	¿Conoces alguna Súper-Heroína ficticia?					
3° Ciclo	¿Conoces alguna Súper-Heroína real?					

Tabla n°6: Cuestionario

En relación a su modalidad *flexible*, cabe mencionar que la primera pregunta, a excepción de las cinco preguntas restantes, es objeto de reformulación en el transcurso de los tres ciclos de investigación. Dicha reformulación, obedece a la necesidad de abordar el concepto de *Mujer* que subyace en cada plan de acción. De este modo, para el 1° ciclo la primera pregunta atiende la búsqueda del concepto de *Héroe*; para el 2° ciclo, la búsqueda del concepto de *Súper-heroína-ficticia*, y para el 3° ciclo el concepto de *Súper-heroína-real* (Tabla n°7).

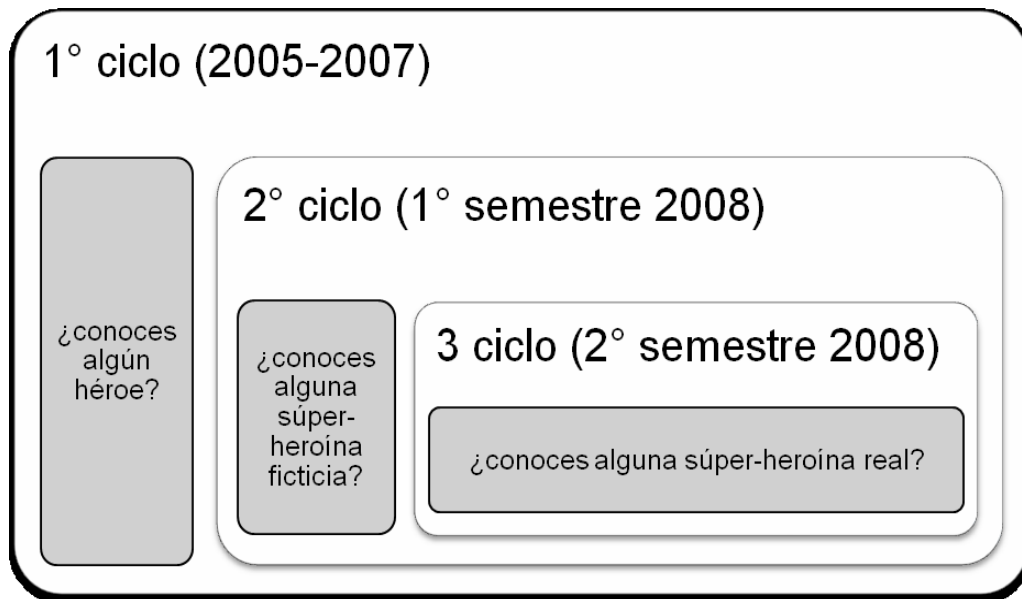


Tabla n°7: Re-formulación de la primera pregunta del cuestionario en el transcurso de los ciclos de investigación

A su vez, y de modo estratégico, el cuestionario es re-formulado prospectivamente en cada ciclo de investigación, con el objeto de que cada informante clave atienda acumulativamente las preguntas formuladas en los ciclos anteriores. De este modo, llegado el 2° ciclo y el 3° ciclo de investigación, cada informante clave atiende el cuestionario de modo retrospectivo (Tabla n°8)

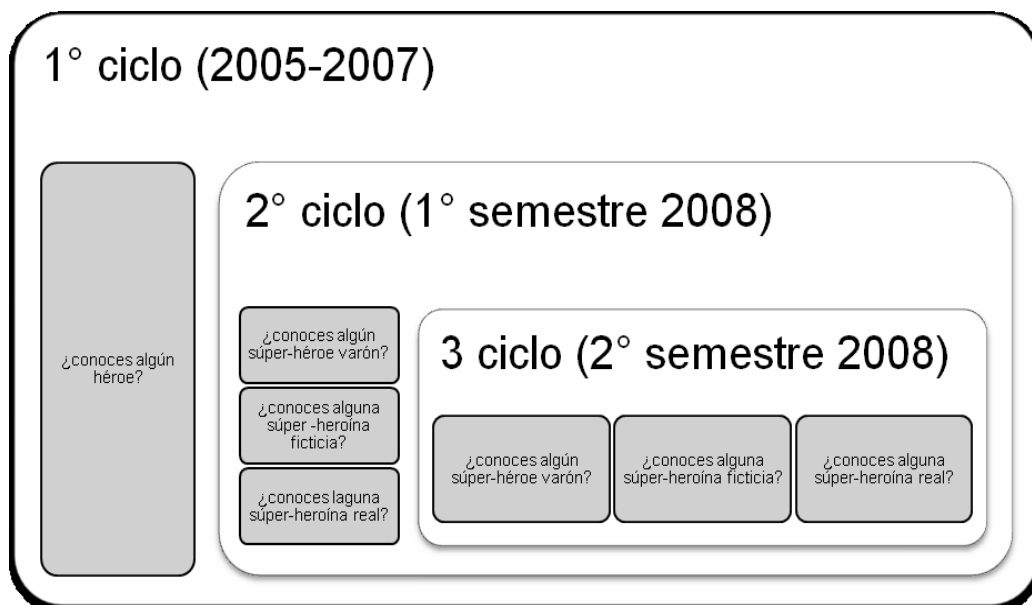


Tabla n°8: Panorámica de formulación prospectiva y retrospectiva del cuestionario, en el transcurso de la investigación

Respecto de su modalidad *rígida*, cabe indicar que el cuestionario conserva inalterable las preguntas n°2, n°3, n°4, n°5 y n°6. Las cuales, a lo largo de los tres ciclos no fueron objeto de re-formulación, por cuanto atienden de manera indistinta aspectos y cualidades complementarias sobre figuras heroicas masculinas y femeninas (Tabla n°6).

5.3.5 Análisis de datos y documentos

En el marco de la Investigación-Acción, la comprensión analítica o teórica mantiene una relación de subordinación con el desarrollo de una visión sintética u holística de la situación en su conjunto. Por lo tanto, en lo que respecta sobre el análisis de datos de la documentación recopilada en el transcurso de la investigación, la Investigación-Acción constituye una solución a la cuestión de la relación entre teoría y práctica (Elliot, 2000)

De hecho, tras el análisis de los datos y documentos se proyecta una acción, se lleva a la práctica, se recogen datos y el análisis de los resultados nos conducirá a un nuevo ciclo en el que se rectifica o reelabora un nuevo plan, se vuelve a poner en práctica, se observa y se reflexiona sus efectos, para iniciar un tercer ciclo, y así sucesivamente (Blández, 2000)

La reflexión o análisis de datos según Latorre (2007), corresponden a un conjunto de tareas asociadas a la recopilación, reducción, representación, validación e interpretación de datos, con el fin de extraer significados relevantes, evidencias o pruebas en relación con los efectos o consecuencias del plan de acción. La tarea de analizar e interpretar da sentido a la información obtenida. Es una tarea que requiere creatividad por parte del investigador. En este sentido es un proceso singular y creativo.

De este modo, se pretende reflexionar en torno al análisis de datos y documentos recopilados. Además, se pretende indagar en el o los significados de la realidad estudiada, la cual se ve reflejada en la serie de documentos recopilados. Se pretende alcanzar cierta abstracción o teorización en torno a la misma documentación recopilada. Para Latorre (2007), dichas metas se traducen en el siguiente comentario: “La reflexión es el proceso de extraer el significado de los datos; implica una elaboración conceptual de esa información y un modo de expresarla que hace posible su conservación y comunicación” (p.83)

Por ende, el tratamiento de datos recopilados se ajusta a los enfoques procedimentales centrados en la Investigación-Acción, ya que corresponden al análisis de datos cualitativos. Tras lo cual, se recurre a *reducción de datos, presentación de datos o extracción y verificación de conclusiones*.

Para ello, tras la reducción de datos, se procede a categorizar por unidades, empleando un razonamiento *inductivo*, por cuanto se examinan sistemáticamente un conjunto de elementos informativos para *delimitar las partes y descubrir las relaciones entre las mismas y las relaciones con el todo* (Rodríguez, et al. 1996)

Dicha reducción permite la simplificación, el resumen y la selección de la información para hacerla abarcable y manejable. Siendo para Rodríguez (1996) necesario diferenciar los datos por unidades según sus categorías de significación, según

...la segmentación en unidades, la codificación/categorización o el agrupamiento...constituyen modos de contribuir a la reducción de datos que en el fondo presupone todo análisis...en el que precisamente una de las ideas es la separación o descomposición de un todo en sus partes (p.206).

5.3.6 Confiabilidad de la Información

Si bien es cierto, la Investigación-Acción evidencia claras ventajas respecto de su adaptabilidad al foco de la presente investigación, requiere de un registro del proceso de garantía de fiabilidad. Blández (2000), lo expresa del siguiente modo: “Debido al carácter divergente y heurístico de su metodología, toda investigación-acción debe ir especialmente avalada con procedimientos que garanticen su confiabilidad” (p.71)

Latorre (2007) menciona que la fiabilidad de la información aporta elementos o criterios para que los datos sean creíbles. Para que la información sea confiable se necesita hacer afirmaciones, examinar críticamente las afirmaciones contra las evidencias, e implicar a otras personas en la elaboración de juicios. Blández (2000), por su parte menciona que una investigación es fiable cuando es estable, segura y digna de confianza.

En este sentido, la confiabilidad en la presente investigación, según los términos señalados, se acota de acuerdo a las características de los escenarios de intervención, los documentos recopilados, los docentes y estudiantes involucrados en la investigación, así como el contexto de formación en el cual se encuentran inmersos. Por lo tanto, la **fiabilidad interna** se ajusta a los procedimientos de fiabilidad demanda por la naturaleza de la presente investigación.

Blández (2000), menciona que la **fiabilidad interna** se presenta cuando los participantes de una investigación coinciden en la descripción de los acontecimientos. Lo que para efectos de su aplicación en la presente investigación, se traduce en la coincidencia de aspectos formales gráfico-plásticos en dibujos elaborados por niños y niñas, junto a la serie de respuestas del cuestionario que respalda cada dibujo. En este sentido, la fiabilidad interna se ajusta a los siguientes aspectos relevantes recomendados por Blández (2000):

- Introducción de varios observadores participantes (investigadores participantes) en un mismo escenario.
- Desarrollo simultáneo de la investigación en varios escenarios diferentes.
- Transcripción textual de datos en informes o pautas diseñadas para hojas de respuestas.
- Grabación en audio sobre las aportaciones o respuestas otorgadas por niños y niñas (informantes-claves).
- Grabación en video de lo acontecido en los escenarios educativos.

5.4 CICLOS DE INVESTIGACIÓN

CICLO N°1

(2005- 2007)

5.4.1 Identificación de la idea inicial

Actualización de los contenidos curriculares en el subsector de Educación Artística y Artes Visuales de la EGB, en la formación inicial del profesorado.

En el transcurso de la investigación, entre los años 2005 y 2007, el docente Luis Claudio Cortés Picazo en calidad de investigador intermediario asume en el proceso de formación inicial de profesores/as, las asignaturas de Didáctica de la Expresión Plástica en las siguientes instituciones privadas de educación superior, ubicadas en la zona centro-sur de Chile:

- Universidad del Mar: Ubicada en las ciudades sedes de San Fernando (Región del Libertador Bernardo O'Higgins), Curicó y Talca (Región del Maule).
- Universidad Bolivariana: Ubicada en las ciudades sedes de San Javier, Linares y Parral (Región del Maule).

A raíz de la comparación entre los contenidos explicitados en los Planes y Programas de Estudios del MINEDUC y aquellos contenidos contemplados en cada programa de asignatura de Didáctica de la Expresión Plástica en las diferentes instituciones de educación superior, se logran establecer las siguientes diferencias:

1. Mientras los Planes y Programas de Estudios del MINEDUC en los subsectores de Educación Artística y Artes Visuales contemplan un lineamiento progresivo de contenidos a lo largo de los niveles de aprendizaje de la EGB, los programas de estudios de Didáctica de la Expresión Plástica de los centros de formación inicial de profesores/as no atienden progresivamente dicho lineamiento.

2. Si bien es cierto, la Cultura Visual y el enfoque de Género bajo la perspectiva feminista en Planes y Programas de Estudios del MINEDUC en los subsectores de Educación Artística y Artes Visuales es escasa¹⁰², en los programas de estudios de Didáctica de la Expresión Plástica de los centros de formación inicial de profesores/as, es nula

Por lo tanto, en función de las diferencias mencionadas que van en desmedro en la formación y desarrollo de capacidades de reflexión crítica en la formación inicial de profesores/as en los subsectores mencionados, se incrementa la consulta bibliográfica de los/as siguientes autores/as que abordan la evolución y progresión de la expresión plástica a lo largo de la infancia: Lowenfeld y Brittain (1972, 1973), Cabanellas (1980), Eisner, (1972, 2004) y Read (1995).

De igual modo, para introducir la Cultura Visual bajo el enfoque de género, según la perspectiva feminista en contextos de escolarización, se incorporan los/as siguientes autores/as: Hernández (2000), Fernández-Cao (2002), Efland y Wilson (III Congreso de arte infantil de la Universidad Complutense de Madrid, 2005).

5.4.2 Reconocimiento: Descubrimiento y análisis de los hechos

Descripción de los hechos de la situación

Los hechos de la situación se describen bajo los siguientes términos:

- Atención al proceso de formación del profesorado en el área de Didáctica de la Expresión Plástica, asociados al subsector de aprendizaje de Educación Artística-Plástica (1° ciclo) y de las Artes Visuales (2° ciclo), según los delineamientos y distribución de niveles de

¹⁰² En el último nivel de aprendizaje de la EGB (octavo año básico-NB6), se aborda de manera explícita y específica, pero de forma añadida y prácticamente aislada, la perspectiva de género.

aprendizaje a lo largo de la Enseñanza General Básica (EGB), de acuerdo a los Planes y Programas de Estudios del Ministerio de Educación (MINEDUC) en Chile.

- Mediante la planificación semestral de las asignaturas de Didáctica de la Expresión Plástica, impartidas en cada institución privada de educación superior, ubicadas en la Región del Libertador Bernardo O'Higgins y Región del Maule, se inserta la Cultura Visual en su vertiente de género (CVG) para la actualización de los programas de dichas asignaturas.

Hipótesis de trabajo n°1: Explicación de los hechos de la situación

Con el objeto de explicar los hechos de la situación e idea inicial anteriormente expuesta, al interior de las asignaturas de Didáctica de la Expresión Plástica en la formación inicial del profesorado, se promueve la representación gráfica de figuras heroicas por parte de niños y niñas inmersos en contextos no formales de enseñanza aprendizaje.

Desarrollando estratégicamente en el proceso de formación del profesorado, el análisis crítico reflexivo del evolucionismo y prosecución de las etapas de la expresión gráfica explicitadas en los Planes y Programas de Estudio del MINEDUC.

Por consiguiente, la Cultura Visual y Género atienden las representaciones y construcciones de lo masculino y lo femenino en el contexto de las narraciones míticas y heroicas emanadas desde la Cultura Visual Infantil (juguetes, cómics, cuentos, programaciones infantiles, video-juegos, merchandising, etc.).

Insertando de esta manera, la Cultura Visual y Género como contenido vital en los subsectores de Educación Artística y Artes Visuales, durante el proceso de formación inicial del profesorado, con el objeto de replicarlo en sus respectivas fases de formación práctica y pedagógica.

Por lo anterior, la explicación a los hechos de la situación, los cuales a su vez, "aluden a la relación entre los hechos de la situación problemática y otros

factores que operan en su contexto” (Elliott, 2000), determinan la primera hipótesis de trabajo para el primer ciclo de investigación:

La representación gráfica de las figuras heroicas, realizada por niños y niñas en proceso de enseñanza y aprendizaje mediante la expresión artística en la E.G.B., como medio de actualización de los enfoques de Cultura Visual y Género en Chile; pueden orientar la formación docente desde una perspectiva crítica

5.4.3 Estructura del plan general

Enunciado de idea inicial

De acuerdo a lo señalado anteriormente, la idea inicial dice relación con lo siguiente: *Actualización de los contenidos curriculares en el subsector de Educación Artística y Artes Visuales de la EGB, en la formación inicial del profesorado.*

Junto a la hipótesis de trabajo, se vislumbran tres pasos de acción. Cada paso de acción permite identificar en cada institución de educación superior sus respectivas asignaturas alusivas a la Didáctica de la Expresión Plástica, presentes en los programas de formación del profesorado en educación general básica.

Por consiguiente, cada paso de acción contempla una variedad de elementos y factores que lo conforman. Distinguiendo a lo largo del 1° ciclo de investigación, los siguientes pasos de acción:

Paso 1

Periodo lectivo 2005: Noviembre-Diciembre

- Institución: Universidad del Mar
 - Localidad: Curicó
 - Asignatura: Didáctica de la Expresión Plástica
 - Semestre: VI
 - Fecha de presentación informe: 16 y 22 de Noviembre de 2005
-

Paso 2

Periodo lectivo 2006: Agosto-Diciembre

- Institución: Universidad del Mar
 - Localidades: Curicó y Talca
 - Asignatura: Didáctica de la Expresión Plástica
 - Semestre: VI
 - Fecha de presentación informe: 13 de noviembre de 2006

 - Institución: Universidad Bolivariana
 - Localidad: Linares
 - Semestre: IV
 - Asignatura: Conocimiento y Expresión del Lenguaje Visual
 - Fecha de presentación informe: 28 de Octubre de 2006
-

Paso 3

Periodo lectivo 2007: Marzo-Agosto

- Institución: Universidad del Mar
- Localidad: San Fernando
- Asignatura: Currículum y Didáctica de Artes Visuales
- Semestre: IV
- Fecha de presentación informe: 25 de agosto de 2007

- Institución: Universidad Bolivariana
- Semestre: V
- Asignatura: Currículum y Didáctica de la Expresión Plástica
- Localidades: San Javier, Linares y Parral
- Fechas de presentación informe: 14, 19 y 25 de julio de 2007

Enunciado del factor que deseamos cambiar

En el transcurso de los diferentes periodos lectivos señalados en cada paso de acción (Paso 1, Paso 2 y Paso 3), se aborda el siguiente contenido no contemplado en los subsectores de Educación Artística y Artes Visuales en los Planes y Programas de Estudios del MINEDUC: *Cultura Visual y Género*.

Para ello, en el proceso de formación inicial del profesorado, se incrementa la escasa literatura alusiva a los contenidos de la *Cultura visual y Género*, en las siguientes áreas y líneas de investigación:

1. Expresión gráfica en el transcurso del desarrollo de la infancia
2. Enfoque de género elaborado por la teoría feminista

De este modo, la Cultura Visual y Género se prevé como un contenido vital para Educación Artística y Artes Visuales, en el proceso de formación del profesorado, al comprender una fuente de influencias y soportes de significación para figuras heroicas representadas a través del dibujo infantil. Por lo tanto, las programaciones infantiles, revistas, cuentos ilustrados, videojuegos, juguetes y publicidad, entre otros; se consideran espacios claves de socialización y de transmisión de figuras heroicas.

De este modo, los y las estudiantes en proceso de formación del profesorado, indagan en sus respectivas localidades las influencias de dichas figuras heroicas en niños y niñas. Por cuanto, las influencias provenientes de la Cultura Visual Infantil, enfrentan a las teorías evolutivas y psicológicas de la expresión gráfica.

Enunciado de la negociación a realizar

En primer lugar, cabe señalar que en el transcurso del 1° Ciclo de investigación, las personas involucradas asumen roles definidos en términos metodológicos. En segundo lugar, dichos roles permiten evidenciar y recoger la

información necesaria para su posterior análisis de acuerdo a la hipótesis de trabajo.

Respecto de los roles, cabe enumerar los siguientes:

1. El docente responsable de las asignaturas de Didáctica de la Expresión Plástica al interior de cada institución de educación superior, en calidad de responsable de la investigación, asume el rol de *investigador intermediario*.
2. Cada estudiante en proceso de formación inicial del profesorado, forma parte de la investigación en la medida que cursa y aprueba el programa de estudios o asignatura relacionada con la Didáctica de la Expresión Plástica. Para tal efecto, asume el rol de *investigador participante*.
3. Niños y niñas en sus respectivos contextos no-formales de enseñanza aprendizaje, asumen el rol de *informantes-claves*.

Para ello, cada *investigador participante* elabora y presenta un informe de trabajo solicitado por el *investigador intermediario*, de acuerdo a fechas previamente definidas en la planificación de cada programa de asignatura al interior de las instituciones de educación superior.

El contenido de cada informe de trabajo contempla las etapas de la evolución gráfico-plástica a lo largo de la infancia, y a su vez, la incorporación de la Cultura Visual y Género como contenido vital en el subsector de Educación Artística y Artes Visuales.

Respecto de los recursos para la recogida de información, cabe distinguir los siguientes medios:

1. Informe impreso y dibujos originales formato carta u oficio.

- 1.1 Tres (3) dibujos de figuras heroicas realizadas por tres informantes-claves de diferentes edades entre los 3 y 13 años de edad, ubicados preferentemente en contextos no-formales de enseñanza aprendizaje.
- 1.2 Los dibujos contemplan en su anverso los siguientes datos alusivos a cada informante-clave: edad, nombre, género y localidad de origen.

- 1.3 Cada dibujo es respaldado con su respectiva hoja de respuestas, correspondientes a las seis preguntas del siguiente cuestionario estructurado:

Nombre del héroe	¿De dónde proviene?	¿Qué poderes posee?	¿Cómo los ha adquirido?	¿Cuáles son sus rasgos físicos?	¿Para que emplean dichos poderes?

2. Informe digital en CD-ROM

- 2.1 Presentación y defensa de informes en formato Power-Point, según fecha estipulada en planificación de asignatura.
- 2.2 Digitalización y presentación Power-Point de los tres dibujos sobre figuras heroicas realizados por los y las informantes-claves, acompañados de apreciaciones y comentarios sobre las características formales de cada dibujo, según la teoría evolutiva y enfoque crítico de género (ver anexo n° 3).
- 2.3 Transcripción digital de cada respuesta aportada por informantes-claves, en relación al cuestionario.

Cada informe de trabajo se evalúa bajo una pauta previamente conocida por cada *investigador participante* (ver anexo n°4).

Enunciado ético

La información recogida (dibujos, cuestionario y power-point) queda bajo exclusiva reserva del *investigador intermediario* o docente que imparte las diferentes asignaturas de Didáctica de la Expresión en cada institución de educación superior.

Cabe señalar al respecto, que el *investigador intermediario* decide conservar el anonimato e identidad de nombres y apellidos correspondientes a niños y niñas (informantes-claves), por cuanto se considera relevante para el análisis,

divulgar el género, edad, localidad de origen, título del dibujo y respuestas del cuestionario.

Por último, cabe agregar que los informes reprobados y no ajustados al enunciado, así como a los requisitos y fechas de presentación, según lo acordado en términos de estructura y documentación solicitada, no se incluyen en la presente investigación.

5.4.4 Revisión de la implementación y sus efectos

Paso 1

(1° Ciclo)

- Periodo lectivo 2005: Noviembre-Diciembre

-
- Institución: Universidad del Mar
 - Localidad: Curicó
 - Asignatura: Didáctica de la Expresión Plástica
 - Semestre: VI
 - Fecha de presentación informe: 16 y 22 Noviembre de 2005
-
- Informantes claves: 38 (Ver Anexo n° 5)

Cantidad de dibujos elaborados por informantes-claves, según género y edad												
Edades	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Total
Niños	2	1	5	2	2	1	----	----	1	5	2	21
Niñas	----	----	----	4	1	3	3	2	1	2	1	17
Total	2	1	5	6	3	4	3	2	2	7	3	38

El presente análisis correspondiente al primer paso inicial de acción del primer ciclo de investigación, comprendió un total de 38 informantes claves provenientes preferentemente de la localidad de Curicó, cuyas edades fluctuaron entre los 3 y 13 años de edad, contemplando 21 dibujos realizados por niños y 17 dibujos realizados por niñas.

Ubicados prioritariamente en contextos no-formales de escolarización, los y las informantes claves atendieron las seis preguntas del cuestionario representando gráficamente una serie de figuras heroicas según su género, es decir, los niños dibujaron preferentemente figuras heroicas masculinas y las niñas dibujaron preferentemente figuras heroicas femeninas.

Predominio de figuras heroicas masculinas en niños

Cabe destacar, que tras atender las preguntas del cuestionario las representaciones gráficas de los 21 niños evidenciaron un predominio de figuras heroicas masculinas (héroes) en desmedro de figuras heroicas

femeninas (heroínas), es decir, de un total de 21 representaciones gráficas, 20 correspondieron a héroes y 2 aludieron indirectamente a heroínas.

Entre las 20 representaciones de héroes sobresalieron aquellas figuras ficticias provenientes de los medios de comunicación de masas, tales como *Súperman* (5 años, Curicó), *Gokú* (12 años, Curicó), *Batman* (6 años, Curció), *Power Ranger* (5 años, Curicó; 6 años, Curicó) y *Los Padrinos Mágicos* (5 años, Curicó). Contemplando además, héroes asociados al mundo real, contexto social y cultural de la localidad de Curicó, tales como *Jugadores de Curicó Unido* (4 años, Curicó) y *Carabineros* (3 años, Curicó; 12 años, Curicó).

Respecto de los 2 niños que aludieron indirectamente a las heroínas, cabe señalar que éstas fueron representadas bajo dos modalidades. La primera en compañía de una figura masculina y la segunda junto a su homólogo masculino. Para el primer caso, la heroína acompañada de una figura masculina correspondió a la representación del autor junto a su madre: *Yo y mi mamá* (5 años, Curicó). Mientras que para el segundo caso, la representación de la heroína junto a su homólogo masculino, correspondió a dicha figura femenina junto a un héroe: *Los padrinos mágicos* (5 años, Curicó). Cumpliéndose para el primer caso, según Jung (1994) el rol heroico de la mujer con rasgo arquetípico de la madre de naturaleza psíquica, en la medida que la representación gráfica se enmarca en el rol tradicional de la mujer, respecto de su lugar de procedencia (“de su casa”), y uso de sus poderes (“*conmigo por que me cuida*”):



¿Conoces algún héroe?
Yo y mi mamá
5 años
Curicó

Ajustándose para el segundo caso el concepto de heroína bajo el arquetipo de *Esposas en Guerra* (Esteban Santos, 2006), en la medida que fué representada en compañía de su homólogo masculino, debiendo su nombre y uso de poderes (“*Para hacer realidad los deseos de su ahijado Timmy*”) a la protección brindada al protagonista de la serie televisiva (“*Los Padrinos Mágicos*”), conservando rasgos tradicionales de lo femenino (“*Mujer: Pelo rodado, pantalón negro y polera rosada*”):



¿Conoces algún héroe?
Los padrinos mágicos
5 años
Curicó

Predominio de figuras heoricas femeninas en niñas

En las niñas en cambio, a diferencia de los niños, predominaron las representaciones gráficas de figuras heoricas femeninas en lugar de figuras heroicas masculinas. Del total de las 17 representaciones gráficas, 6 correspondieron a héroes y 11 a heroínas.

Entre los 6 héroes representados, todos correspondieron a figuras ficticias provenientes de los medios de comunicación de masas, tales como, *Bob esponja* (6 años, Curicó; 7 años, Curicó), *Superman* (6 años, Curicó), *El Hombre de la Súper Capa* (8 años, Curicó), *Flash* y *Piolín* (9 años, Curicó).

De igual modo, entre las 11 heroínas mayormente representadas cabe mencionar la recurrencia de ciertos nombres provenientes de los medios de comunicación, tales como, *Bombón* o las *Chicas Súper-poderosas* (6 años,

Curicó; 12 años Curicó) y la *Mujer Maravilla* (6 años, Curicó; 8 años, San Javier; 8 años Curicó).

Combinación cualidades femeninas y masculinas

Entre las heroínas representadas por las niñas destacaron cualidades femeninas combinadas con cualidades masculinas. Por ejemplo, en relación al uso de los poderes, cabe mencionar lo siguiente: “*Vista de rayos ultra violeta. Rayo paralizador. Vuela. Tiene la fuerza de diez hombres juntos*”. Cuyos rasgos físicos entablan relación con atributos designados tradicionalmente a la mujer en los mitos heroicos tradicionales: “*Es mujer. Delgada Hermosa. Tiene el pelo de color negro. Es fuerte*” (8 años, Curicó):



¿Conoces algún héroe?
Mujer maravilla
8 años
Curicó

Arquetipos de mujeres heroínas de la tradición clásica

Figuran además, representaciones arquetípicas de heroínas ajustadas a la tradición clásica, según Esteban Santos (2005). Destacando al respecto, la siguiente descripción sobre sus poderes: “*Mujer fuerte, morena, amigable, sencilla, generosa, justiciera, femenina con poderes sobrenaturales*”. Los cuales, son empleados para los siguientes fines: “*Para resolver problemas, luchar contra la injusticia y ayudar a los más necesitados*” (11 años, Curicó):



¿Conoces algún héroe?

Superchi-k

11 años

Curicó

Entre los aspectos y rasgos físicos, sobresalen la delgadez, color de ojos, estatura (alta) y rasgos propios de la belleza femenina en términos tradicionales, asociados a su *areté*, según Jeager (2002): “....*delgada con cabello rojo. Su cuerpo está dividido de la cintura para arriba en cuerpo de mujer y de la cintura para abajo en cola de pez*” (9 años, Curicó):



¿Conoces algún héroe?

La sirenita Ariel

9 años

Curicó

Combinando los aspectos físicos tradicionalmente asignados a la mujer, con poderes asignados al hombre en las narraciones míticas heroicas: “*Alta, delgada, con gran fuerza, ojos azules*” (12 años, Curicó):



¿Conoces algún héroe?

Mlov
12 años
Curico

Figuras heroicas provenientes de la Cultura Visual

En relación a las figuras heroicas provenientes de la Cultura Visual, cabe señalar que niños y niñas distinguen entre figuras correspondiente a los ámbitos ficcionales y aquellas pertenecientes al contexto local, es decir a la realidad inmediata.

Ficción y realidad en niños

Los niños distinguen entre figuras heroicas provenientes de los ámbitos ficcionales y aquellas provenientes del contexto local, manteniendo una clara diferencia entre ficción y realidad. Lo que se ve reflejado en la vinculación, asociación y complementación de sus respuestas a las seis preguntas del cuestionario, junto a la realización de cada dibujo.

En relación a las figuras heroicas de los ámbitos ficcionales, el lugar de procedencia corresponde a los medios de comunicación (publicidad, filmes, cómics, juguetes, etc.). Destacando la representación gráfica de figuras heroicas masculinas, tales como: *Superman*, *Los Power-Ranger*, *Gokú*, *Batman*, *Flash*, *Arnold* y *Anakin*.

Sobresaliendo la representación de 4 figuras heroicas masculinas asociadas a los mangas japoneses: *Power-Ranger* (5 años, Curicó), *Power-Ranger Rojo de Dinotrueno* (6 años, Curicó), *Gokú* (12 años, Curicó) y *Yuyo Hakusho* (13 años,

Curicó). Los cuales, provienen de lugares ficticios (*Planeta Bellita, Japón*) mencionados en los programas televisivos. Ajustándose de este modo, a lo indicado por Villar (2000) respecto de la Japóanimación realizada por jóvenes que fluctúan entre 6 y 18 años, caracterizado por su rasgo heterogéneo en término etarios, sociales y económicos. Creanda por una micro-cultura en donde su tronco de referencia social es la televisión, contruida a partir de una serie de fragmentos, con relaciones secuenciales muy disímiles, tales como internet, videos, video-juegos, láminas, poster, juguetes, etc.:



¿Conoces algún héroe?
Power ranger
 5 años
 Curicó



¿Conoces algún héroe?
Power Ranger, Rojo de Dinotrueno
 6 años
 Curicó



¿Conoces algún héroe?
Gokú
 12 años
 Curicó



¿Conoces algún héroe?
Yuyō Hakusho (TV)
 13 años
 Curicó

De modo especial, el personaje *Superman* fue representado de manera reiterada por niños, figurando de modo directo e indirecto entre los diferentes tramo de edades.

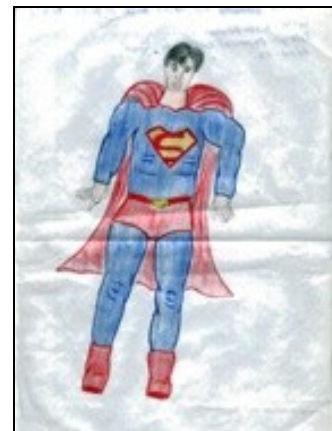
Respecto de su representación directa, *Superman* contempló un total de 5 apariciones, con sus respectivas características definidas por los medios de comunicación: capa roja y traje azul (7 años, Curicó; 7 años Curicó; 13 años Curicó):



¿Conoces algún héroe?
Mi amigo súperman
 7 años
 Curicó



¿Conoces algún héroe?
Súperman
 7 años
 Curicó



¿Conoces algún héroe?
Súperman
 13 años
 Curicó

Los atributos o *areté* presente en dichos héroes, obedecieron a lo señalado por Jaeger (2002), al resaltar la fuerza y el uso de la violencia: “*Pega combos y patadas*” (5 años, Curicó); “*Vista, fuerza, la rapidez, soplo*” (12 años, Curicó). Rasgos propios de una sociedad rudamente masculina, violenta y guerrera, según Jaeger (2002).

En relación a su representación y alusión indirecta, *Superman* es representado junto a otro héroe masculino y homologado por otro héroe con características similares. Por ejemplo, junto a otro héroe masculino cabe destacar uno de sus rasgos físicos más sobresalientes: “*Superman; traje que cubre todo el cuerpo*”; aludiendo a lugares ficticios de procedencia, según los medios de comunicación: “*Del planeta Criptón*” (5 años, Curicó):



¿Conoces algún héroe?

Súperman

5 años

Curicó

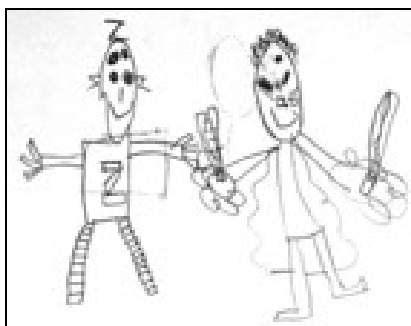


¿Conoces algún héroe?

Súperman

12 años

Curicó



¿Conoces algún héroe?

Flash y Súperman con espadas

5 años

Curicó

Presentándose además, la homologación del personaje *Superman*, quien ha sido representado de modo indirecto en la medida que fue caracterizado con rasgos físicos similares a los de *Superman*, así como además, conservando ciertos poderes, vestimenta y roles, tales como: “*Para luchar a favor del bien, para defender a los indefenso*” (12 años, Curicó):



¿Conoces algún héroe?

Súper Power

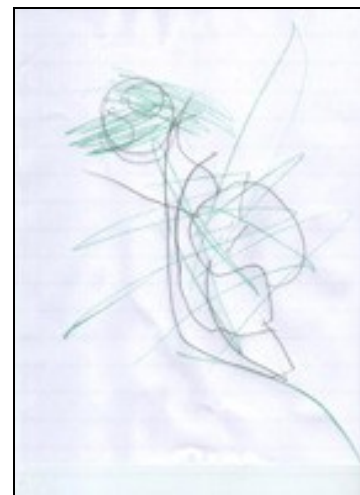
12 años

Curicó

Respecto de las representaciones gráficas de niños relacionadas con héroes pertenecientes al contexto local sobresalieron *Jugadores de Curicó Unido* (4 años, Curicó), complementado con elementos ficticios: “*Zapatillas mágicas para anotar muchos goles*”. De igual modo, los dibujos en los cuales figuran *Yo ando en mi triciclo* (3 años, Curicó) y *Yo y mi mamá* (5 años, Curicó), según el enfoque psicológico y evolutivo de la expresión gráfica en la infancia, correspondieron al desarrollo de la autoexpresión creativa, por cuanto el sujeto expresa y proyecta una imagen de sí mismo como figura heroica. Ajustándose en el segundo caso a los postulados psicoanalíticos señalados por Campbell (1949), en relación al rasgo inconsciente colectivo de los ritos de iniciación y aventura de héroes principalmente masculinos:



¿Conoces algún héroe?
Jugadores de Curicó Unido
 4 años
 Curicó

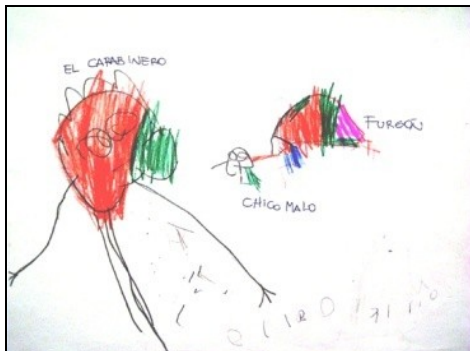


¿Conoces algún héroe?
Yo ando en mi triciclo
 3 años
 Curicó

El *Carabinero* como personaje público, figuró en 2 ocasiones. En su primera representación se contemplan ciertas diferencias respecto de la segunda representación en cuanto al uso de sus poderes y sus respectivos niveles de comprensión de la realidad según edad y nivel de maduración (Egan, 2000): *comprensión mítica y comprensión romántica*.

En la primera representación bajo el nombre de *El Carabinero* (3 años, Curicó), se establece una estrecha relación con la comprensión mítica en la medida que se contemplan aspectos propios del lenguaje metafórico, tales como la conceptualización binaria por oposición de lo bueno y lo malo:

“...Para hacer buenos a los niños. Para encerrar a los malos. Ayudan en los furgones. Ayudan a los bomberos. Cuidan a la gente en los semáforos” (3 años Curicó)



¿Conoces algún héroe?
El carabinero
3 años
Curico

En cambio, en la segunda representación que lleva por nombre *Carabinero* (12 años, Curicó), se alude a una situación contextual y cultural de la localidad de origen del niño, por cuanto emplea un lenguaje literal para argumentar la representación de un acto heroico correspondiente a la modalidad de comprensión romántica:

“Para salvar al mundo de la violencia, drogadicción” (12 años, Curicó)



¿Conoces algún héroe?
Carabinero
12 años
Curicó

Ficción y realidad en niñas

A diferencia de los niños, las niñas no presentaron una marcada distinción entre la ficción y realidad al momento de mencionar figuras heroicas ficticias o reales, puesto que en su totalidad el lugar de procedencia correspondió al

plano de la ficción, es decir, de la Cultura Visual. Sin embargo, al momento de complementar cada dibujo con las respuestas a las preguntas del cuestionario, las niñas combinaron al igual que los niños la ficción con la realidad respecto del origen de procedencia, poderes, cualidades y rasgos físicos en sus figuras heroicas.

Las figuras heroicas provenientes de los medios de comunicación en el plano de la ficción (publicidad, filmes, cómics, juguetes, etc.) representadas por las niñas, enfatizaron la combinación entre ficción y realidad. De este modo y respecto del lugar de procedencia de tales figuras, mencionaron claros aspectos ficcionales: “Viene del planeta Júpiter” (6 años, Curicó); “De un mundo mágico” (13 años, Curicó). Combinándolos con aspectos propios de la experiencias o situaciones de la vida real: “Atrapa medusas” (7 años, Curicó); “Para enseñarle a nadar a los niños que no saben” (9 años, Curicó):



¿Conoces algún héroe?
La mujer maravilla
6 años
Curicó



¿Conoces algún héroe?
Bob esponja
7 años
Curicó

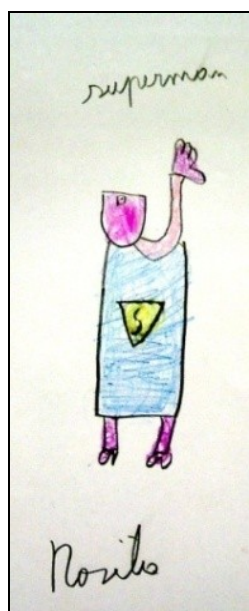


¿Conoces algún héroe?
Musa
13 años
Curicó



¿Conoces algún héroe?
La reina de los mares
9 años
Curicó

Del total de las 6 representaciones de figuras heroicas masculinas realizadas por niñas, sobresalieron los siguientes personales: *Bob Esponja* (6 años, Curicó; 7 años Curicó), *Súperman* (6 años, Curicó), *Piolín* (9 años, Curicó), *Flash* (10 años, Curicó) y *El hombre de la súper-capa* (8 años, Curicó). Contrastando claramente con la representación predominante de figuras heroicas masculinas realizadas por niños. Entre sus poderes empleados, cabe destacar “*para el bien y defender*” (6 años, Curicó), “*para eliminar a Silvestre*” (9 años, Curicó); “*para luchar contra el mal*” (10 años, Curicó). Lo que evidencia una conceptualización del bien y del mal en términos binarios, como elemento propio del lenguaje metafórico:



¿Conoces algún héroe?
Súperman
6 años
Curicó



¿Conoces algún héroe?
El hombre de la súper capa
8 años
Curicó

De las 17 representaciones de figuras heroicas femeninas mayormente representadas por niñas, destacaron la *Mujer Maravilla* (6 años, Curicó; 8 años, Curicó; 8 años, Curicó) y a las *Chicas Súperpoderosas* (6 años, San Javier; 8 años, Curicó):



¿Conoces algún héroe?
La mujer maravilla y la mujer gata
8 años
San Javier



¿Conoces algún héroe?
La chica superpoderosa
12 años
Curicó

Cuyos poderes, al igual que los designados a los héroes, comportaron una comprensión metafórica respecto de la conceptualización del bien y del mal. Por ejemplo:

“Para defender a la gente que se porta bien y que es buena gente” (6 años, Curicó)

“Para pelear con los malhechores que quieren controlar o destruir las distintas ciudades del planeta” (8 años, Curicó)

“Para pelear, para salvar el planeta, para destruir a los malos, luchar por la justicia y el amor” (12 años, Curicó).

Paso 2

(1° Ciclo)

- Periodo lectivo 2006: Agosto-Diciembre

-
- Institución: Universidad del Mar
 - Localidades: Curicó y Talca
 - Asignatura: Didáctica de la Expresión Plástica
 - Semestre: VI
 - Fecha de presentación informe: 13 de noviembre de 2006

-
- Institución: Universidad Bolivariana
 - Localidad: Linares
 - Semestre: IV
 - Asignatura: Conocimiento y Expresión del Lenguaje Visual
 - Fecha de presentación informe: 28 de Octubre de 2006

-
- Informantes claves: 112 (Ver Anexo n°6)

Cantidad de dibujos elaborados por informantes-claves, según género y edad												
Edades	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Total
Niños	----	11	7	7	4	8	4	2	5	9	2	59
Niñas	----	4	3	6	3	6	14	2	8	4	3	53
Total	----	15	10	13	7	14	18	4	13	13	5	112

El análisis correspondiente al segundo paso intermedio de acción del primer ciclo de investigación, abarcó un total de 112 informantes claves provenientes de las localidades de Curicó, Talca, Linares y Cauquenes, cuyas edades fluctuaron entre los 4 y 13 años de edad, contemplando 59 dibujos realizados por niños y 53 dibujos realizados por niñas.

Al igual que en el primer paso de acción, los y las informantes claves se encontraban ubicados prioritariamente en contextos no-formales de escolarización, atendiendo las seis preguntas del cuestionario y representando gráficamente una serie de figuras heroicas. Predominando el dibujo de figuras

heroicas masculinas en niños y el dibujo de figuras heroicas masculinas y femeninas en niñas.

Figuras heroicas masculinas en niños

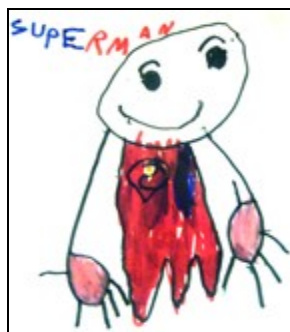
Cabe destacar que tras atender las preguntas del cuestionario, los 59 dibujos realizados por los niños representaron tan sólo figuras heroicas masculinas, fluctuando entre héroes ficticios provenientes de los medios de comunicación y héroes reales provenientes del contexto social y cultural de cada niño.

Ficción y realidad en niños

En relación a los héroes ficticios provenientes de los medios de comunicación, los niños representaron mayoritariamente al personaje *Súperman* con un total de 17 apariciones. Conservando a lo largo de los diferentes tramos de edades aquellos aspectos físicos, poderes y uso de estos de acuerdo a lo expresado por los medios de comunicación. Evidenciando el desarrollo de la comprensión metafórica y comprensión romántica en la medida que la conceptualización del bien y del mal se enmarcó dentro de la oposición binaria, junto a la idealización de un sujeto cuyas hazañas y cualidades encarnan valores propios de la cultura occidental, de acuerdo a lo señalado por Egan (2000). Modos de comprensión, que por lo demás, no se presentaron en orden cronológico de acuerdo al evolucionismo de la corriente autoexpresiva, sino más bien bajo una superposición a lo largo de los diferentes tramos de edades.

Superposición evidenciada en el desarrollo del modo de comprensión mítica pensada en términos binarios opuestos, como lo bueno y lo malo; y de la comprensión romántica mediante conceptos abstractos, tales como la individualización en la acción e idealización de una figura heroica.

A modo de ejemplo, es posible perbir mencionada superposición de ambos modos de comprensión en los siguientes casos relacionados con el uso de los poderes, en donde predomina la idealización del personaje “Súperman”:



¿Conoces algún héroe?

Súperman

¿Para qué emplea dichos poderes?

Para hacer cosas buenas

4 años,

Talca



¿Conoces algún héroe?

Súperman

¿Para qué emplea dichos poderes?

Para ayudar a los buenos y pegarle a los malos

6 años,

Talca



¿Conoces algún héroe?

Súperman

¿Para qué emplea dichos poderes?

Para ayudar a los pobres

8 años,

Talca



¿Conoces algún héroe?

Superman "Rayos láser"

¿Para qué emplea dichos poderes?

Para destruir el mal y ayudar a las personas

9 años,

Cauquenes



¿Conoces algún héroe?

Súperman

¿Para qué emplea dichos poderes?

Para ayudar los mas necesitados, a todas las personas que lo llaman el está ahí

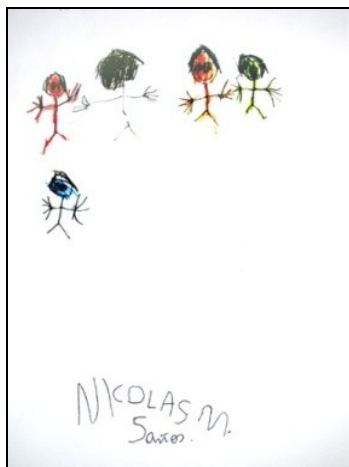
11 años,

Talca



¿Conoces algún héroe?
Súperman
¿Para qué emplea dichos poderes?
Para rescatar al mundo y hacer el bien
13 años,
Linares

De igual manera, la superposición de ambos modos de comprensión se percibió en el resto de los personajes ficticios representados por niños, tales como *Power-Rangers*, *Hombre Rojo*, *Chico Maravilla*, *El Hombre Lava*, *Súper Nitrox* y *Gokú*. Cuyos lugares de procedencia correspondieron a los medios de comunicación. Sobresaliendo la comprensión respecto del uso de poderes con una evidente conceptualización del bien y del mal asociados en algunos casos al uso de la violencia:



¿Conoces algún héroe?
Power-rangers
¿Para qué emplea dichos poderes?
Para matar a los malos
5 años
Curicó



¿Conoces algún héroe?
Hombre rojo
¿Para qué emplea dichos poderes?
Para defender a los humanos de los malos
6 años
Linares



¿Conoces algún héroe?

Chico maravilla

¿Para qué emplea dichos poderes?

Para matar a los malos

8 años

Talca



¿Conoces algún héroe?

Súper Nitrox

¿Para qué emplea dichos poderes?

Protege a las personas y mata a los malos

12 años

Curicó



¿Conoces algún héroe?

El hombre lava

¿Para qué emplea dichos poderes?

Salvar a las personas de los malos para que no se mueran

9 años

Curicó



¿Conoces algún héroe?

Gokú

¿Para qué emplea dichos poderes?

Para combatir al mal y poder obtener esferas de dragón

12 años

Talca

En relación a los héroes reales, los niños representaron figuras provenientes del contexto real en inferior cantidad respecto de aquellos héroes provenientes de los medios de comunicación. Destacando figuras asociadas a personalidades del orden y resguardo de la población, tales como los *Carabineros* y los *Bomberos*. Atendiendo emergencias locales y empleando sus poderes para atender demandas del contexto y entorno inmediato.

Cabe señalar que los personajes heroicos masculinos reales pertenecientes al contexto local, además comportan un rasgo ficticio en su construcción, ya que

su tratamiento y conceptualización es mediado por la Cultura Visual. De hecho, personalidades del deporte, al igual que las figuras del orden ciudadano, no son exclusivos de una Cultura Visual Infantil, sino además, pertenecen al ámbito de consumo cultural destinado a los adultos: noticieros, películas, deporte, ocio, etc. Así por ejemplo, famosas figuras de ámbito deportivo son consideradas reales al igual que los *Carabineros* y los *Bomberos*, cuya construcción se debe en gran medida a la mediación de la Cultura Visual, debido a que sus hazañas pertenecen a un terreno intermedio entre ficción y realidad:



¿Conoces algún héroe?

Carabiniero

¿Para qué emplea dichos poderes?

Para cuidar a los niños

4 años

Curicó



¿Conoces algún héroe?

Los carabineros

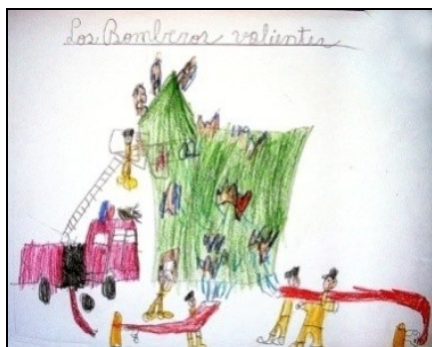
¿Para qué emplea dichos poderes?

Para defender a los niños de los curados

(ebrios)

4 años

Linares



¿Conoces algún héroe?

Los bomberos valientes

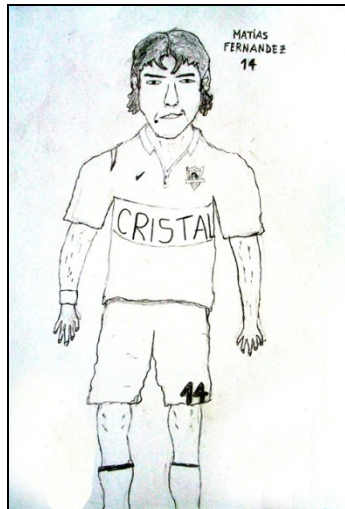
¿Para qué emplea dichos poderes?

Para salvar personas, niños, guagüitas que

están en peligro

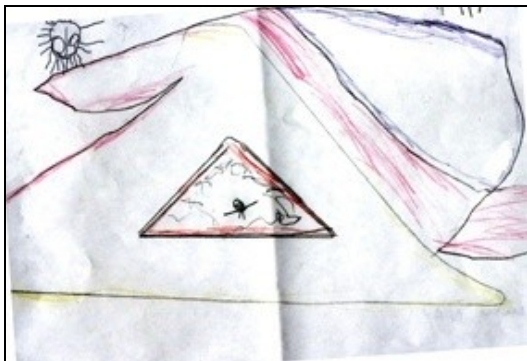
7 años

Curicó

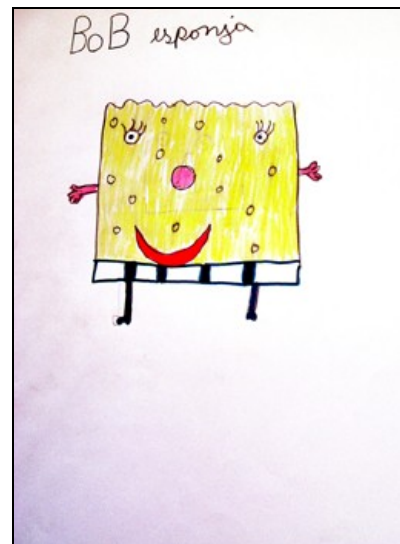


¿Conoces algún héroe?
Matías Fernández
 ¿Para qué emplea dichos poderes?
Para ganar y hacer ganar a su equipo
 13 años
 Curicó

Cabe destacar en este contexto de las figuras heroicas reales, que el origen del héroe obedece en los siguientes casos, al carácter psíquico del mito del héroe al asociarse a lo materno. En el entendido que el arquetipo materno subyace como imagen predominante, al corresponder a predisposiciones inconscientes, según Jung (1994):



¿Conoces algún héroe?
Superhéroe Aliens
 ¿De dónde proviene?
De la mamá
 4 años
 Linares



¿Conoces algún héroe?
Bob esponja
 ¿De dónde proviene?
Desde la guatita de la mamá
 5 años
 Linares

Prefijo Súper

El prefijo *súper* antecede el nombre propio del personaje, insertándolo en la categoría de héroe por cuanto su significación engloba una contrucción ficticia que ha sido implementada por la cultura visual para narrar historias protagonizadas por personajes heroicos principalmente masculinos.

Al interior de cada narración ficticia, el prefijo *súper* marca un rango de superioridad en el protagonista respecto del resto de personajes, lo cual dice relación con su origen divino, semidivino, mítico y por ende ficticio. De igual modo, sus cualidades, hazañas, rasgos físicos poseen un alto grado de fantasía al complementarse con rasgos propios del contexto y realidad circundante de cada informante clave. En el entendido que cada hecho fantástico enraiza su hazaña en la realidad inmediata del contexto local de cada informante clave.

Por ende, los personajes heroicos masculinos, cuyos nombres han sido antecededidos con el prefijo *súper* son principalmente ficticios, entablando en algunos casos estrecha relación con los medios de comunicación, mientras que en otros, se desligan de dicha influencia para adentrarse en una construcción híbrida respecto de las fuentes de información, tanto ficticias como reales. Originando en este último caso, figuras heroicas masculinas con poderes adquiridos por fuentes cargadas de fantasía y acciones o explicaciones enmarcadas en una lógica literal y racional. Así por ejemplo, en relación al origen de los poderes, cabe destacar los siguientes dibujos:

¿Conoces algún héroe?
Robot Súper Héroe
¿Cómo los adquirió?
La luna le da los poderes
4 años
Talca



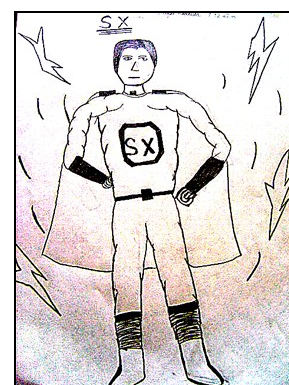
¿Conoces algún héroe?
 Súper-Lápiz
 ¿Cómo los adquirió?
Se los regaló el señor de los lápices
 5 años
 Curicó



¿Conoces algún héroe?
 Súper-Gato
 ¿Cómo los adquirió?
*A medida que pasa el tiempo y cada villano
 que va destruyendo, le da un poder nuevo*
 8 años
 Talca



¿Conoces algún héroe?
 Súper "X"
 ¿Cómo los adquirió?
*Haciendo deporte y practicando como
 súper héroe*
 8 años
 Linares



¿Conoces algún héroe?
 Súper "X" (Héroe del futuro)
 ¿Cómo los adquirió?
*Robándole poderes a otras personas más
 poderosas*
 11 años
 Talca

Figuras heroicas masculinas y figuras heroicas femeninas en niñas

A diferencia de los niños quienes representaron principalmente figuras heroicas masculinas, las niñas representaron gráficamente figuras heroicas masculinas y figuras heroicas femeninas, contemplando un total de 53 dibujos. De las cuales, 21 representaciones correspondieron a figuras heroicas masculinas o héroes y 32 representaciones a figuras heroicas femeninas o heroínas.

Dichas figuras heroicas en niñas fluctuaron entre dos ámbitos de comprensión respecto de su origen de procedencia, entablando estrecha relación con la ficción y la realidad. Es decir, con la comprensión metafórica y literal, respectivamente. Predominando héroes y heroínas ficticios provenientes de los medios de comunicación, en desmedro de héroes y heroínas reales provenientes de la realidad social y cultural de cada niña.

Figuras heroicas masculinas ficticias y reales

El predominio de héroes ficticios provenientes de los medios de comunicación contempló la idealización de una serie de personajes cuya representación gráfica evidenció una preferencia por el personaje *Súperman*, a lo largo de diferentes edades. Enfatizando el uso de la violencia como mecanismo para alcanzar el bien en oposición al mal, por cuanto ambos conceptos comportan significaciones opuestas que no requieren comprobación empírica.

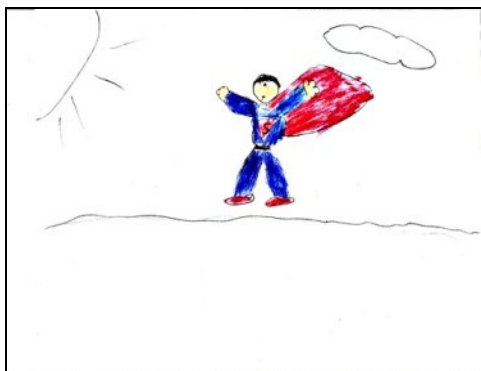
De este modo, en relación al uso de los poderes, se percibe en las siguientes representaciones de *Súperman* (7 años, *Cauquenes*, 8 años *Talca*, 9 años, *Talca*, *Curicó*, *Linares*), la idealización de un héroe en términos románticos junto a la conceptualización mítica de concepto opuestos binariamente:



¿Conoces algún héroe?
Súperman
 ¿Para qué emplea dichos poderes?
Para matar a los que están haciendo daño
 7 años
 Cauquenes



¿Conoces algún héroe?
Súperman
 ¿Para qué emplea dichos poderes?
Para defender al mundo
 9 años
 Linares



¿Conoces algún héroe?
Súperman el héroe
 ¿Para qué emplea dichos poderes?
Para salvar a la gente
 8 años
 Talca



¿Conoces algún héroe?
Súper-man
 ¿Para qué emplea dichos poderes?
Para salvar al mundo de la maldad
 9 años
 Talca



¿Conoces algún héroe?
Súperman
 ¿Para qué emplea dichos poderes?
Para salvar a la ciudad
 9 años
 Curicó

De igual manera, ambos modos de comprensión, configuraron en las niñas una superposición entre el lenguaje metafórico y literal, en la medida que la conceptualización del bien y del mal fue complementada junto a la idealización de otros personajes ficticios. Así por ejemplo, *El Hombre Araña* (7 años, Curicó; 13 años, Talca), *Gokú* (11 años, Linares) y *Bob-Esponja* (11 años, Cauquenes) aludieron a los ámbitos de ficción en la medida que los medios de comunicación los presenta bajo una serie de acciones ficticias fundadas sobre la oposición binaria al prevalecer el bien por sobre el mal. Por ejemplo:



¿Conoces algún héroe?

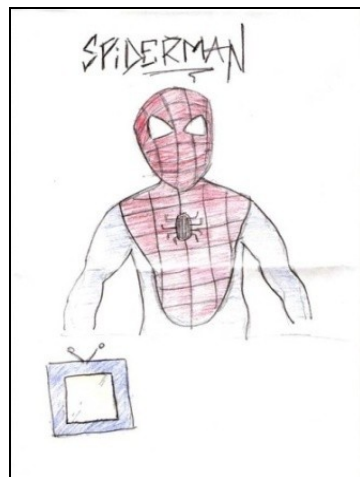
Hombre araña

¿Para qué emplea dichos poderes?

Salvar la ciudad y las personas

7 años

Curicó



¿Conoces algún héroe?

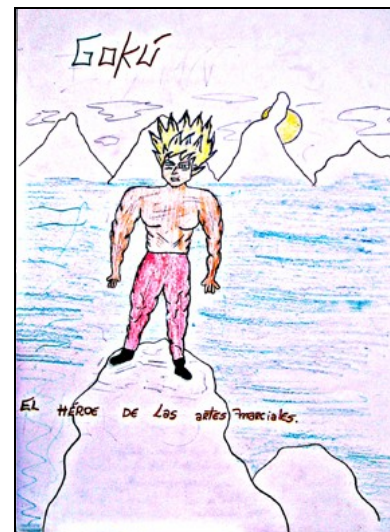
Spiderman

¿Para qué emplea dichos poderes?

Para hacer el bien

13 años

Talca



¿Conoces algún héroe?

Gokú

¿Para qué emplea dichos poderes?

Para combatir el mal, contra picoro daima, frincen, vegeta, etc.

11 años

Linares



¿Conoces algún héroe?

Bob-Esponja "El divertido"

¿Para qué emplea dichos poderes?

Para divertir a la programación

11 años

Cauquenes

En relación a los héroes reales, las niñas representaron figuras provenientes de su contexto social y cultural, contemplando acciones heroicas asociadas a sucesos y acontecimientos del mundo real. Integrando de este modo los modos de comprensión mítica y romántica, en la medida que la idealización del héroe de procedencia real, fue asociado a personalidades del orden y resguardo de la ciudadanía, tales como los *Carabineros* y los *Bomberos*. Atendiendo emergencias locales con poderes que cubren demandas del contexto y entorno inmediato: *Para comprar dulces* (4 años, Linares); *Para salvar a la gente* (6 años, Linares); *Para apagar los incendios* (7 años, Talca); *Para salvar a la gente y arriesgan su vida por ayudar* (12 años, Curicó). Acciones que por lo demás, entablaron una estrecha relación con el lugar de origen de cada uno de ellos, los cuales, aludieron ámbitos familiares, locales y nacionales:



¿Conoces algún héroe?
Mi papá
¿De dónde proviene?
De mi casa
4 años
Linares



¿Conoces algún héroe?
El súper Bombero
¿De dónde proviene?
De la tierra
7 años
Talca



¿Conoces algún héroe?
Héroe Salvaje
¿De dónde proviene?
De Chile, del campo
6 años
Linares



¿Conoces algún héroe?
Mis amigos los héroes
¿De dónde proviene?
De la mamá
12 años
Curicó

Prefijo Súper

Cabe destacar que el uso del prefijo *súper* correspondió a una de las características presentes en la figuras heroicas masculinas realizadas por las niñas. Antecediendo el nombre del personaje con el objeto de otorgándole cierta categoría de reconocimiento dentro del ámbito de la ficción, sin ser necesariamente un personaje proveniente de la dicho contexto, sino mas bien de la invención y mixtificación de elementos ficticios con elementos reales. De este modo, figuran los siguientes nombres de personajes anteceditos por el prefijo *súper*: *Súper-pato* (6 años, Curicó), *Súper S.M.* (10 años, Talca), *Súper-Calabazota* (11 años, Curicó) y *Superhombre* (12 años, Talca). Los cuales, se complementan con los ámbitos ficticios y reales en relación al lugar de su procedencia:



¿Conoces algún héroe?
Súper-pato
¿De dónde proviene?
De un pueblo llamado Av. Las Rosas
6 años
Curicó



¿Conoces algún héroe?
Super Calabazota
¿De dónde proviene?
De la ciudad Calabaza
11 años
Curicó



¿Conoces algún héroe?
Súper S.M.
¿De dónde proviene?
Del planeta Marte
10 años
Talca



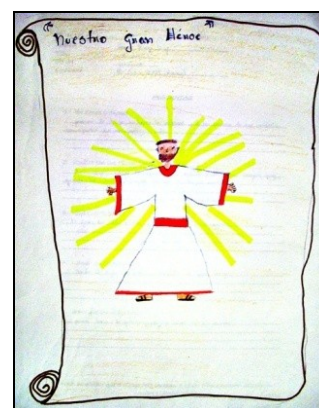
¿Conoces algún héroe?
Súper-hombre
¿De dónde proviene?
De un planeta llamado Júpiter
12 años
Talca

Divinidades

Por último, cabe señalar que entre las figuras heroicas masculinas realizadas por niñas, sobresalen aisladamente representaciones de personajes divinos de índole religiosa e ideológicamente ilustrativos del cristianismo occidental. De modo excepcional, figuraron dos representaciones de héroes divinos: *Angelito* (11 años, Curicó) y *Nuestro gran héroe: Dios* (13 años, Curicó). Los cuales, conservaron cierta relación con lo señalado por Eliade (2004); puesto que Dios o Jesús en occidente representan creencias culturales de redención, en donde la conceptualización “*del cielo*” (11 años, Curicó) y la fé, componen la base argumentativa de explicación: “*Proviene de la fé que tienen las personas y de las creencias de que existe un ser superior que nos protege y nos cuida*” (13 años, Curicó):



¿Conoces algún héroe?
Angelito
11 años
Curicó



¿Conoces algún héroe?
Nuestro gran héroe: Dios
13 años
Curicó

Figuras heroicas femeninas ficticias y reales

La representación de figuras heroicas femeninas en las niñas presenta claramente dos modalidades de interacción entre ficción y realidad.

En primer lugar la ficción como explicación de los hechos, aislada muchas veces de la realidad en la medida que la figura heroica femenina procede de fuentes de información mediadas, cuya transcripción es literal respecto de su fuente o lugar de origen. Marcando claramente una relación de dependencia

con los medios de comunicación al momento de argumentar y explicar los hechos.

En segundo lugar la ficción enraizada en la realidad en la medida que ficción y realidad interactúan constantemente, en donde el lenguaje literal es complementado con el lenguaje metafórico, logrando configurar una explicación autónoma e independiente de las fuentes de origen. En donde, el lugar de origen, los poderes y el uso de éstos abarcan una mixtura de conceptos enraizados en la realidad inmediata del contexto local y la ficción proveniente de los medios de comunicación.

Ficción

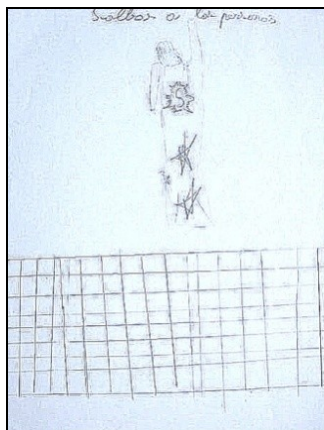
En cuanto a la primera modalidad, la ficción evidencia que la fuente principal de referencia para las figuras heroicas femeninas son los medios de comunicación. Prevalenciando como fuentes influyentes, los cuentos infantiles, revistas de comics y programaciones dirigidas a la infancia. Sobresaliendo personajes tales como: *Blanca Nieves* (4 años, Cauquenes), *Las Chicas Súperpoderosas* (8 años, Curicó) y la *Mujer Maravilla* (10 años, Talca). Figuras heroicas femeninas que por lo demás, son generadoras de ciertas formas de socialización y modelización cultural, no estrictamente educativas o familiares sino provenientes de la cultura lúdica infantil, es decir, mediante el entretenimiento a través de la recepción de la programación infantil de televisión, según Antón (2001). Cultura mediática y lúdica que sirve de soporte para las siguientes opiniones vertidas por las niñas respecto del lugar de origen de su figura heroica femenina: *De un castillo gigante en un bosque encantado* (4 años, Cauquenes); *De una fórmula mágica* (8 años, Curicó); *Del Infinito. Del más allá* (9 años, Curicó); *De una isla* (11 años, Linares):



¿Conoces algún héroe?
Blanca nieves
 ¿De dónde proviene?
De un castillo gigante en un bosque encantado
 4 años
 Cauquenes



¿Conoces algún héroe?
Las chicas súper poderosas
 ¿De dónde proviene?
De una fórmula mágica
 8 años
 Curicó



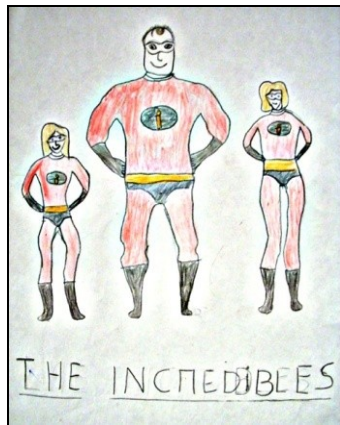
¿Conoces algún héroe?
 S/N
 ¿De dónde proviene?
Del infinito. Del más allá
 9 años
 Curicó



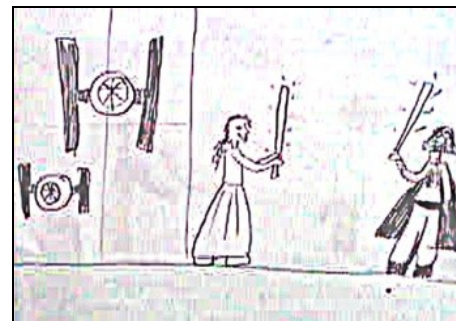
¿Conoces algún héroe?
Mujer maravilla
 ¿De dónde proviene?
De una isla
 10 años
 Talca

Dentro de ésta relación de dependencia con los medios de comunicación, surge un fenómeno que dice relación con la figura heroica femenina inserta en un marco androcéntrico de construcción, debido a su alusión indirecta en genérico femenino. Producto de una identificación basada en la alteridad de género y sexo, respecto de su homólogo masculino en el contexto de la tradición clásica: relación de amistad, compañía y pareja. Así por ejemplo, las

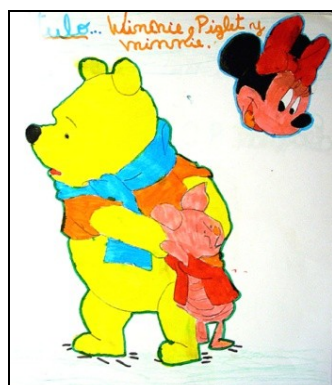
figuras heroicas femeninas comportan una serie de roles inmersos en ámbitos familiares y guerreros, haciendo uso del poder en los términos definidos tradicionalmente para los héroes masculinos. Esteban Santos (2006) en este sentido deduce que la mujer no escapa al ordenamiento y rol social, ya que es Pareja de (...), en la medida que la heroína figura junto a otra persona o inmersa en un contexto familiar. Así por ejemplo, sobresalen las siguientes figuras heroicas femeninas, según los espacios ficcionales creados por los medios de comunicación: *The increíbles* (9 años, Curicó), *Winnie, Piglet y Minnie* (9 años, Curicó), *Mujer Jedi v/s D.Vader* (11 años, Talca) y *Los padrinos mágicos* (11 años, Cauquenes). Cuyos lugares de procedencia son transcripción literal respecto de lo emitido en cada programación infantil:



¿Conoces algún héroe?
The increíbles
¿De dónde proviene?
De otro mundo
9 años
Curicó



¿Conoces algún héroe?
Mujer Jedi v/s D.Vader
¿De dónde proviene?
De una galaxia muy, muy lejana
11 años
Talca



¿Conoces algún héroe?
Winnie, Piglet y Minnie
¿De dónde proviene?

9 años
Curicó



¿Conoces algún héroe?
Los padrinos mágicos
¿De dónde proviene?
De un programa de TV, cosmo y wanda,
los padrinos mágicos
11 años
Cauquenes

Interacción ficción y realidad

En relación a la interacción ficción y realidad presente en figuras heroicas femeninas, se evidencia una conceptualización de género y sexo independiente de la influencia de los medios de comunicación, por cuanto la realidad inmediata del entorno real de las niñas responde a las cualidades de cada figura respecto del lugar de origen, poderes y uso de éstos, así como también, los rasgos físicos. De esta manera, el lenguaje metafórico y literal confluyen en la medida que la fantasía juega un papel importante, ya que su alejamiento de las reglas cotidianas del mundo de carácter universal, la componen elementos que permiten entablar una relación inmediata con su entorno local (Egan, 2000). Así por ejemplo, el lugar de origen de índole real, fue complementado con poderes ficticios en las siguientes representaciones de figuras heroicas femeninas:

¿Conoces algún héroe?
Dulce María
¿De donde proviene?
De Santiago (capital de Chile)
¿Qué poderes posee?
Tiene poderes para jugar y para pelear
otras niñas
9 años
Linares



¿Conoces algún héroe?
La niña María que baila que es una
muñeca
¿De donde proviene?
De la tierra
¿Qué poderes posee?
Vuela, tira fuego por los ojos, tiene rapidez
y tira hielo por la boca
9 años
Linares



¿Conoces algún héroe?
Naxi
¿De donde proviene?
De la tierra
¿Qué poderes posee?
Ojos biónicos, derrite a la gente y vuela
12 años
Talca



Areté y performatividad

La inserción de la mujer en la Cultura Visual infantil, comporta rasgos de la tradición clásica y rasgos posmodernos, por cuanto las figuras heroicas femeninas son valoradas y reconocidas culturalmente debido a factores físicos y hazañas que durante la modernidad eran exclusivas de los hombres. La mujer en el plano heroico se apropia o se le designan hazañas que tras la implosión de la era digital genera un concepto de *mujer* que trasngrede los cánones tradicionales de género y sexo. Por lo tanto, las niñas a diferencia de los niños, representan figuras heroicas femeninas con los siguientes rasgos característicos y propios de la conceptualización de la *mujer* inmersa en la Cultura Visual, en plena posmodernidad: *areté y performatividad*.

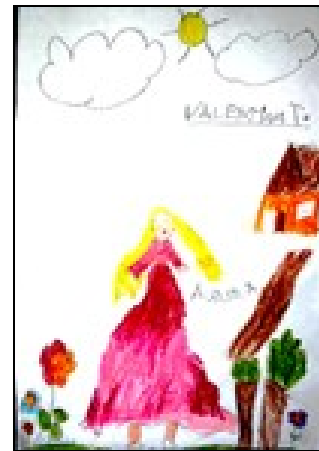
En primer lugar, el *Areté* en la mujer, según la definición aportada por Jaeger (2002) estaría asociado a la hermosura, marcando una diferencia evidente respecto de la valoración del hombre por sus excelencias corporales y espirituales. La mujer en este contexto se comprende inmersa en una posición social y jurídica de señora de casa. Sus virtudes en este aspecto están reguladas por el espacio privado de lo doméstico, acompañada de la modestia y destrezas en el gobierno de la casa. En estos términos, las niñas caracterizan a la figura heroica femenina con rasgos físicos tradicionales que permiten conceptualizar el concepto de belleza.

De hecho, en plena modernidad la televisión juega un papel importante al reafirmar los roles tradicionales, a través de los estereotipos de género, mostrando a las mujeres como sinónimo de belleza, sensualidad, dulzura, abnegación y a los hombres como fuertes, heroicos y llenos de poder, según

Prado y Sánchez (1999). Siendo claro ejemplo de ello, las siguientes representaciones de figuras heroica femeninas:



¿Conoces algún héroe?
Sirena héroe
¿Cuáles son sus rasgos físicos?
Bonita y linda
5 años
Cauquenes



¿Conoces algún héroe?
Aurora
¿Cuáles son sus rasgos físicos?
Alta. Flaca de cintura. Pelo largo amarillo
6 años
Curicó

En segundo lugar, la *performatividad* comporta un rasgo sin precedentes en cuanto a las representaciones de figuras heroicas masculinas y femeninas, puesto que a diferencias de los niños, las niñas se alejan de la valoración de la figura de la mujer en la vida familiar, social, política, económica y cultural de nuestra sociedad, según Fainholc (1997).

A lo largo de las diferentes edades, las niñas representan heroínas que encarnan plenamente los valores de la sociedad occidental y posmoderna, mediante el culto al cuerpo, la perfección física, la determinación, la independencia, que buscan emociones intensas, la negación de un estilo de vida sedentario, según Balzerani (2007).

Se presenta la posibilidad de experimentar con otras identidades desde una posición descorporeizada al no contemplar diferencias de género en los personajes en cuanto a habilidades: hechizos, fuerza, nivel de dificultad, etc., idénticos para personajes masculinos o femeninos. Prácticas performativas que por lo demás, son propias de video- juegos según Rubio (2012), por cuanto posibilitan a las niñas experimentar con diferentes modos de construir su identidad de género desempeñando diversos roles que no necesariamente

tienen que corresponderse con los estereotipos de hombre o mujer. Prácticas que contribuyen a destapar el mito que constituye el fundamento de las relaciones opresoras y las políticas discriminatorias que se ejercen sobre las mujeres por el hecho de serlo.

Las siguientes representaciones de figuras heroicas femeninas entre los 5 y los 11 años, interrelacionan los poderes y los rasgos físicos en los términos señalados, por cuanto los poderes sitúan a la mujer en un terreno performativo junto a los aspectos físicos tradicionales que resaltan su areté:

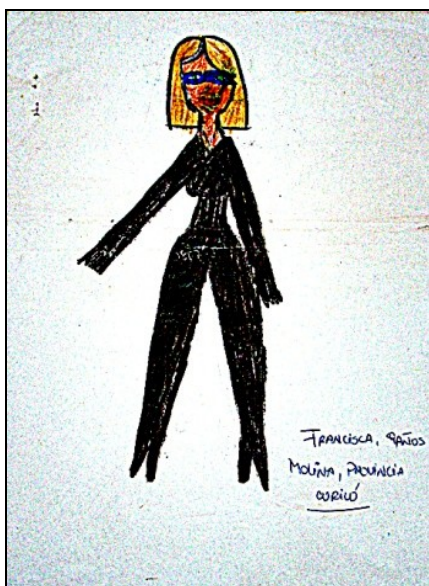
¿Conoces algún héroe?
La niña poderosa
 ¿Qué poderes posee?
Del cielo
 ¿Cuáles son sus rasgos físicos?
Bonita
 5 años
 Talca



¿Conoces algún héroe?
La niña en un bosque
 ¿Qué poderes posee?
Tiene espadas y cuchillos
 ¿Cuáles son sus rasgos físicos?
Linda
 5 años
 Linares



¿Conoces algún héroe?
Burbuja
 ¿Qué poderes posee?
Tira fuego. Fuerza
 ¿Cuáles son sus rasgos físicos?
Chiquita. Flaca y bonita
 9 años
 Curicó



¿Conoces algún héroe?

Mujer

¿Qué poderes posee?

Poderes tecnológicos

¿Cuáles son sus rasgos físicos?

Es flaca bonita y muy simpática

9 años

Curicó



¿Conoces algún héroe?

Coto

¿Qué poderes posee?

Tira flechas y pelea sin poderes

¿Cuáles son sus rasgos físicos?

Flaca, alta, tiene el pelo de color rosado

9 años

Curicó



¿Conoces algún héroe?

Cintilla

¿Qué poderes posee?

Es veloz, tira cuerdas de las manos, es grande y el cintillo tiene poderes

¿Cuáles son sus rasgos físicos?

Es amigable, respetuosa lucha por la verdad

11 años

Linares

Al insertar a la mujer en el marco androcéntrico del mito heroico, las niñas al igual que los niños emplean el prefijo *súper*. Descategorizando de este modo las diferencias de sexo y género entre niños y niñas, ya que los poderes que poseen y como éstos fueron adquiridos no distinguen entre lo femenino y lo masculino. Transgrediendo las fronteras de construcción tradicional de la mujer tras la influencia de los medios de comunicación. Comprendiendo además, que los poderes y su adquisición no exclusivos de los hombres, al ser objeto de una interrelación entre ficción y realidad.

¿Conoces algún héroe?
Super Antonella
¿Qué poderes posee?
*Pincha a los malos los mata y después
limpia la sangre, puede volar, tiene una
varita mágica, tiene un pinche de corazón y
cuando se ilumina es porque alguien la
necesita*
¿Cómo los adquirió?
*Su novio se los regaló por que tiene
muchos poderes*
4 años
Curicó



¿Conoces algún héroe?
Súper Mujer
¿Qué poderes posee?
Usar el látigo y cordeles
¿Cómo los adquirió?
Se los dio la mamá
6 años
Linares



¿Conoces algún héroe?
 Súper Lizzit
¿Qué poderes posee?
Visión láser, puede volar poder curativo
¿Cómo los adquirió?
 A través de un portal
 8 años
 Curicó



¿Conoces algún héroe?
Las Chicas Súperpoderosas
¿Qué poderes posee?
 Volar rápido. Rayo
¿Cómo los adquirió?
Del profesor que combinó las cosas
 8 años
 Curicó



¿Conoces algún héroe?
 Súper Acorazanoda
¿Qué poderes posee?
Convertir los malos corazones en buenos
¿Cómo los adquirió?
 Por los extraterrestres
 9 años
 Curicó



¿Conoces algún héroe?
 Chile súper-woman
¿Qué poderes posee?
Volar. Fuerza seductor
¿Cómo los adquirió?
De una heredación inglesa
 13 años
 Curicó



Paso 3

(1° Ciclo)

Periodo lectivo 2007: Marzo-Agosto de 2007

- Institución: Universidad del Mar
 - Localidad: San Fernando
 - Asignatura: Currículum y Didáctica de Artes Visuales
 - Semestre: IV
 - Fecha de presentación informe: 25 de agosto de 2007
-
- Institución: Universidad Bolivariana
 - Semestre: V
 - Asignatura: Currículum y Didáctica de la Expresión Plástica
 - Localidades: San Javier, Linares y Parral
 - Fechas de presentación informe: 14, 19 y 25 de julio de 2007
-
- Informantes claves: 80 (Ver Anexo n°7)

Cantidad de dibujos elaborados por informantes-claves, según género y edad												
Edades	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Total
Niños	----	5	4	4	5	5	4	5	1	5	3	41
Niñas	----	2	2	6	6	7	1	5	4	3	3	39
Total	---	7	6	10	11	12	5	10	5	8	6	80

El análisis correspondiente al tercer y último paso de acción del primer ciclo de investigación, comprendió 80 dibujos realizados por informantes claves provenientes de las localidades de San Fernando, San Javier, Linares y Parral, cuyas edades fluctuaron entre los 4 y 13 años de edad, entre los cuales 41 dibujos fueron realizados por niños y 39 dibujos fueron realizados por niñas.

Al igual que en el primer y segundo paso de acción, durante el tercer paso de acción los y las informantes claves se encontraban ubicados principalmente en contextos no-formales de escolarización, atendiendo las seis preguntas del cuestionario y representando gráficamente una serie de figuras heroicas.

Predominando el dibujo de figuras heroicas masculinas en niños y el dibujo de figuras heroicas masculinas y femeninas en niñas.

Figuras heroicas masculinas en niños

Los 41 niños consultados atendieron las preguntas del cuestionario representando tan sólo figuras heroicas masculinas. Fluctuando entre aquellas figuras de procedencia ficticia y aquellas figuras de procedencia real, interactuando en estos últimos la ficción y la realidad. Sobresaliendo en ambos casos, personajes pertenecientes a los medios de comunicación de masas, entre los cuales destacaron el personaje *Súperman* y aquellas figuras que llevaron consigo el prefijo *súper*.

Ficción

La ficción como fuente de referencia para niños fue clave al momento de mencionar, dibujar y describir una figura heroica masculina, ya que a lo largo de las diferentes edades se presentó al menos un personaje ficticio. Cuyos lugares de procedencia dieron cuenta del uso de un lenguaje ficcional al transcribir literalmente aquellos lugares emitidos por los medios de comunicación. Entre los cuales, cabe destacar los siguientes lugares ficticios: de una galaxia, del planeta tierra, del planeta Zaya, del sol, de Nueva York, de China, de Marte, de un murciélago, etc.

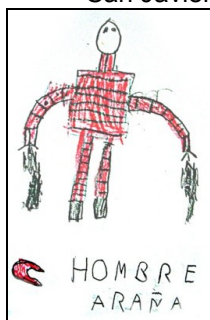
Bajo dicho espacio ficcional, los personajes proceden en definitiva de los medios de comunicación de masas, es decir, de seriales televisivas, cinematográficas, de ciencia ficción, animé, cómics y ámbitos de la cultura musical. Bauzá (2007) señala al respecto, que uno de los rasgos característicos de estas figuras es su proyección psicológica, puesto que los oyentes o espectadores anónimos son anestesiados e hipnotizados ante los logros, triunfos y fracasos de tales figuras heroicas, al imaginarse tal como cada uno hubiera querido ser.

Entre las figuras heroicas masculinas ficticias destacaron animales humanizados, personajes divinos y superhéroes provenientes de la industria del cómics, los cuales, han sido adaptados al cine, programaciones infantiles y

Merchandising, según Villar (2000). Al respecto, cabe mencionar la representación de las siguientes figuras heroicas masculinas, realizadas por los niños: *Superman*, *Spiderman*, *Batman*, *Gokú*, *Dragón Ball-Z*, *Barbilla Roja*, *Flasch*, *el Zorro*, *Bozz Light-Year*, *La Mole*, *El Cangri*, etc.



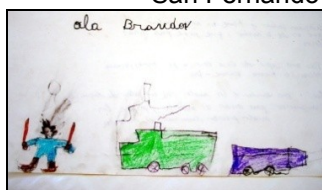
¿Conoces algún héroe?
Bozz Light-Year
4 años
San Javier



¿Conoces algún héroe?
El Hombre Araña
5 años
San Javier



¿Conoces algún héroe?
FBI
6 años
San Fernando



¿Conoces algún héroe?
Brandon (Gokú-Transformer)
7 años
Parral



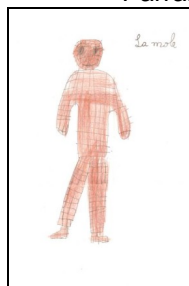
¿Conoces algún héroe?
Gokú
8 años
San Javier



¿Conoces algún héroe?
Batman
8 años
San Javier



¿Conoces algún héroe?
El marciano ETE
8 años
Parral



¿Conoces algún héroe?
La Mole
9 años
San Javier



¿Conoces algún héroe?
El Cangri
9 años
Parral



¿Conoces algún héroe?
Dragón Ball Z
10 años
San Fernando



¿Conoces algún héroe?
El súper Flash héroe
10 años
San Fernando



¿Conoces algún héroe?
Rapero
11 años
San Fernando



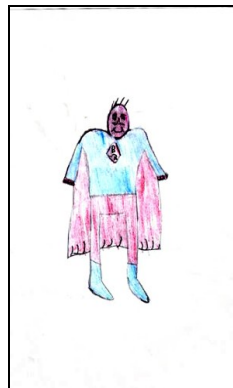
¿Conoces algún héroe?
Spider-man
13 años
San Javier



¿Conoces algún héroe?
Essor de la muerte
13 años
San Fernando



¿Conoces algún héroe?
Bleid
12 años
San Fernando



¿Conoces algún héroe?
Barbilla Roja
13 años
San Fernando

En este contexto cobró especial protagonismo el personaje *Súperman*, en la medida que la influencia de los medios de comunicación de masas determinaron su conceptualización como figura heroica. Razón por la cual, es posible mencionar que los niños forman parte de un segmento del mercado como consumidores de programas de televisión y productos de la industria cinematográfica.

Entre los lugares de procedencia del personaje *Súperman*, cabe destacar los siguientes lugares y espacios ficcionales mencionados por los niños: cielo, polo norte y planeta Krypton. Evidenciando una relación de dependencia con el contenido de los mensajes emitidos por los medios de comunicación de masas.

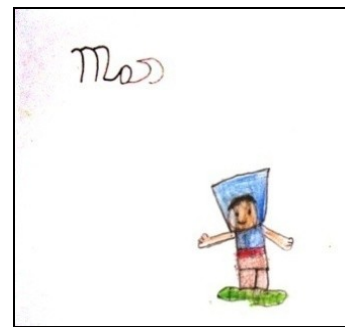
Súperman en este sentido, según Bauzá (2007), configura el prototipo del héroe moderno al cumplir la tradicional aventura del héroe clásico llevando a

cabo el proceso de *katábasis* (descenso) y *anábasis* (ascenso) propios de héroes de la *fiction science*. Encarnando una mezcla de mortalidad e inmortalidad que lo instalan en la categoría de héroes epónimos o genealógicos ficticios, según Farnell (1921), en donde la fantasía y los rasgos sobrenaturales configuran su morfología. Erigiéndose como paradigma del comportamiento de los humanos, cuyas hazañas de excelencia en sus acciones (*areté*) resaltan el uso de la violencia como medio de alcanzar reconocimiento, según Jeager (2002).

Así por ejemplo, respecto de la pregunta relacionada con el uso de los poderes, el personaje *Súperman* encarnó la conceptualización del bien y del mal, articulando la violencia como recurso intermediario al emplear la fuerza y atributos propios de sus poderes:



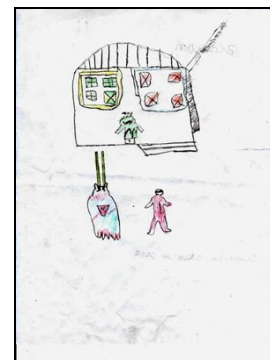
¿Conoces algún héroe?
Súperman
¿Para qué emplea dichos poderes?
Para matar a las personas malas
4 años
San Javier



¿Conoces algún héroe?
Súperman
¿Para qué emplea dichos poderes?
Para volar y ayudar a los caballos
6 años
Parral



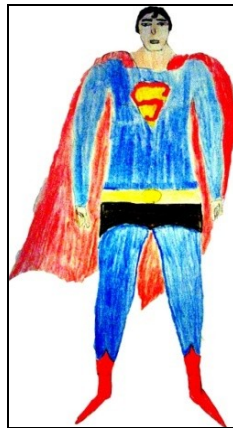
¿Conoces algún héroe?
Súperman-Súper Héroe
¿Para qué emplea dichos poderes?
Para pelear contra el crimen
5 años
San Javier



¿Conoces algún héroe?
Súperman
¿Para qué emplea dichos poderes?
Para luchar contra sus enemigos y salvarnos de los malos
7 años
San Javier



¿Conoces algún héroe?
Súperman de la tierra
¿Para qué emplea dichos poderes?
Para salvar la tierra
7 años
San Javier



¿Conoces algún héroe?
Súperman
¿Para qué emplea dichos poderes?
El los utiliza para salvar vidas humanas y contra los villanos que hacen el mal
12 años
San Javier



¿Conoces algún héroe?
Súperman
¿Para qué emplea dichos poderes?
Para proteger a la ciudad y a la gente
12 años
San Javier

Prefijo Súper

Inmersos en la ficción, desfilaron una serie de personajes que ha diferencia del personaje *Súperman*, fueron anteceditos por el prefijo *súper*, con el objeto de instalarlos en la categoría de figuras heroicas. Destacando una serie de dinámicas establecidas por los niños al momento de dar respuesta a las preguntas del cuestionario y realizar sus dibujos. Por ejemplo, los rasgos ficcionales de las figuras, en algunos casos, entablan estrecha relación con el lugar ficticio de procedencia y sus poderes. Y en otros, el rasgo ficcional entabla estrecha relación con el lugar de procedencia y el modo de adquisición de sus poderes:

¿Conoces algún héroe?
Súper-Rayo
¿De dónde proviene?
Del cielo
¿Qué poderes posee?
Fuego, rayos y truenos
6 años
San Fernando



¿Conoces algún héroe?
Súper-Kenedi
 ¿De donde proviene?
De una galaxia
 ¿Cómo los adquirió?
Llegó en un meteorito o por tomarlos
adquirió los poderes
 9 años
 San Fernando



¿Conoces algún héroe?
Súper Lucho
 ¿De donde proviene?
Viene de criptón 2. Pero ahora de Morvel
 ¿Cómo los adquirió?
En Criptón 2 lo pico una araña, luego viajo
al espacio con tres amigos y chocó con un
asteroride poderoso
 12 años
 San Fernando

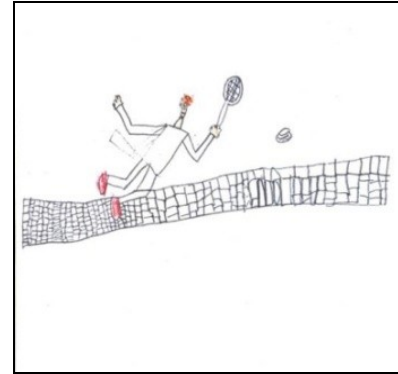


Interaccion ficción-realidad

A diferencia de las figuras heroicas provenientes de la ficción, el enraizamiento en situaciones reales se presenta en menor cantidad. Cuyas cualidades dieron cuenta de un espacio intermedio entre las fuentes de referencia ficticias y aquellas pertenecientes al contexto real e inmediato de cada niño. Fluctuando e interactuando ficción y realidad como un modo de comprensión de las figuras heroicas masculinas representadas, relacionadas estrechamente con el dibujo realizado, las descripciones sobre el origen, los poderes, la adquisición y uso de éstos. Siendo la noción respecto del uso de sus poderes, uno de los aspectos relevantes al momento de enraizar la figura heroica en el contexto local. Atendiendo demandas de la contingencia cultural a nivel local, tales como, el núcleo familiar, el deporte, el espectáculo y la ecología:



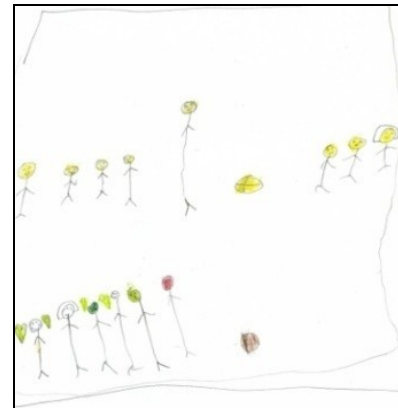
¿Conoces algún héroe?
Súper-Billete
¿Para qué emplea dichos poderes?
Para salvar a las personas de los impuestos internos
9 años
Parral



¿Conoces algún héroe?
Tenista Famoso
¿Para qué emplea dichos poderes?
Para ganarse trofeos. Para que salga en revistas. Para que sea una estrella
4 años
San Fernando



¿Conoces algún héroe?
El súper Granjero Héroe
¿Para qué emplea dichos poderes?
Para ir en ayuda de todos los agricultores del mundo
10 años
San Fernando



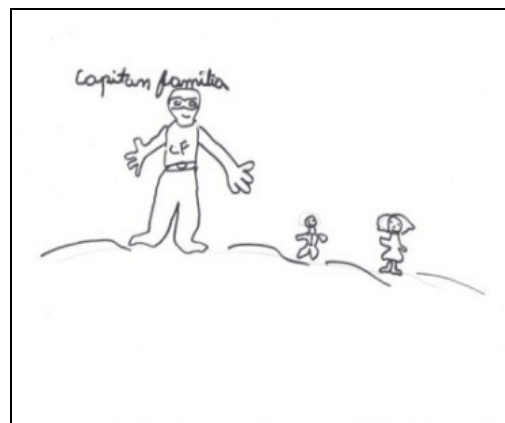
¿Conoces algún héroe?
Mi familia
¿Para qué emplea dichos poderes?
Para mi diario vivir
5 años
San Fernando



¿Conoces algún héroe?
Estrella de Hielo Héroe
¿Para qué emplea dichos poderes?
Para salvarnos del calor
San Fernando
7 años



¿Conoces algún héroe?
Bernardo O'Higgins
¿Para qué emplea dichos poderes?
Para pelear contra Perú, América y todos
los países. Para estar con su polola. Tiene
más amigos que también pelean con él
8 años
San Fernando



¿Conoces algún héroe?
Capitán Familia
¿Para qué emplea dichos poderes?
Para hacer felices a los niños y a todas las
familias
10 años
Linares

Figuras heroicas masculinas y figuras heroicas femeninas en niñas

En el transcurso del tercer paso de acción, las niñas a diferencia de los niños, representaron figuras heroicas masculinas y figuras heroicas femeninas. Fluctuando entre la ficción y realidad respecto de sus nombres, lugares de orígenes, rasgos físicos, poderes, adquisición y uso de los poderes.

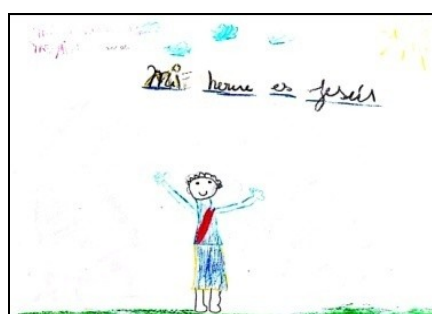
Figuras heroicas masculinas ficticias y reales en niñas

Las niñas representan aquellas figuras heroicas masculinas provenientes de espacios ficcionales emitidos por los medios de comunicación de masas, predominantes en la Cultura Visual infanto-juvenil. Enfatizando su rol de consumidoras de una serie de productos culturales, tales como: juguetes, láminas, posters, vestimentas, revistas, accesorios escolares, etc. De igual modo, representan figuras provenientes de espacios reales próximos y cercanos, dinamizando una relación entre realidad y ficción en la medida que el nombre real de la figura heroica se interrelaciona con su lugar de origen, con sus poderes, la adquisición y uso el de éstos.

Ficción

La ficción como espacio o lugar de procedencia de aquellas figuras heroicas masculinas sagradas y profanas, pertenecen a la categorización entregada por Kirk (1985). Quien señala que el concepto de héroe como personaje protagónico de ciertos relatos que han logrado trascender en occidente, obedece a relatos míticos anteriores a los de la época clásica, fluctuando entre los ámbitos de lo sagrado y lo profano. Razón por lo cual, un mito heroico no es sólo protagonizado por dioses, sino además por héroes culturales, es decir, por los primeros hombres que establecieron costumbres y prácticas culturales.

Entre los héroes representados por las niñas, desatacan *Jesús* y *Dios* como figuras pertenecientes al espacio ficcional de la cultura occidental; ambos de origen divino asociados a lo sagrado. Cuyos lugares de procedencia correspondientes al *cielo* y al *infinito* se complementan con la conceptualización genérica de lo *bonito*, respecto de sus rasgos físicos.



¿Conoces algún héroe?
Jesús
8 años
Parral



¿Conoces algún héroe?
Dios
11 años
Parral

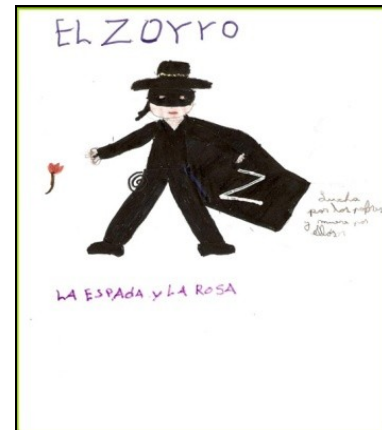
En relación a los héroes culturales emanados desde los medios de comunicación de masas, sobresalieron figuras influyentes, tales como el *príncipe* de los cuentos infantiles, *súperman*, el *zorro* y *rojo-man*, en sagas del cómic, de la televisión y del cine. Destinados principalmente al consumo por parte de niños y niñas en etapas de escolarización.

Dichas figuras permitieron conceptualizar los rasgos físicos de figuras heroicas masculinas de acuerdo al marco tradicional de construcción de lo masculino

asociado a un canón occidentalizado de belleza. De hecho, la opinión por parte de las niñas, respecto de los rasgos físicos de las figuras heroicas masculinas, hacen hincapié en conceptos tales como: *bonito, grande y alto, color de ojos y color de pelo.*



¿Conoces algún héroe?
Príncipe azul
¿Cuáles son sus rasgos físicos?
Un hombre muy bonito, grande, pelo castaño y corto. Ojos azules
8 años
Linares



¿Conoces algún héroe?
El zorro
¿Cuáles son sus rasgos físicos?
Es musculoso pero no se le nota mucho, es bonito cubre su cara con un antifaz
10 años
Parral



¿Conoces algún héroe?
El héroe Superman
¿Cuáles son sus rasgos físicos?
Alto, lindo, vuela, posee fuerza
10 años
Linares



¿Conoces algún héroe?
Rojoman
¿Cuáles son sus rasgos físicos?
Es blanco, rubio, uso traje color rojo con una araña en el centro, es alto, medio
narigón
10 años
San Fernando

De igual modo, una de las pocas figuras heroicas masculinas anteceditas por el prefijo *súper*, contempla una caracterización similar respecto de los rasgos físicos, lo cual, permiten su valoración cultural como figura heroica.

¿Conoces algún héroe?
El súper héroe
¿Cuáles son sus rasgos físicos?
Es bacán, grande y lindo
8 años
Parral



Interacción Ficción-Realidad

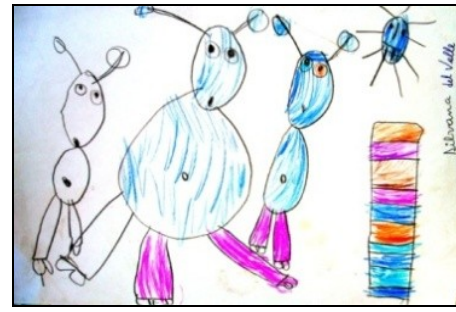
Cabe indicar respecto de la fluctuación entre ficción y realidad, que las niñas al atender el concepto de héroe, representan gráficamente dos tipos de personajes. En primer lugar, bajo la denominación de animales humanizados las niñas manifiestan la influencia de personajes y ámbitos ficticios. En segundo lugar, las niñas representan personajes próximos y cercanos a nivel familiar, pertenecientes al contexto real y local.

Para ambos casos, los personajes ficticios y reales complementan sus nombres y lugares de procedencia, con sus rasgos físicos y uso de poderes, en donde la interacción ficción y realidad es mayormente evidente.

Los Animales Humanizados, según la definición otorgada por Browne y France (2001), corresponden a personajes ficticios que enraízan en la realidad sus rasgos físicos, así como sus acciones y poderes con finalidades de entretenimiento; predominando la violencia y los fines educativos. De este modo, el espacio ficticio de procedencia de estos personajes, permite la fluctuación entre ficción y realidad. Destacando mariposas, hormigas y gatos, cuyas cualidades enraizadas en la realidad les permitió poseer la capacidad de hacerse invisibles, de volar y salvar a la gente, de rasguñar e hipnotizar a la gente.



¿Conoces algún héroe?
La mariposa mágica
5 años
San Fernando



¿Conoces algún héroe?
Las Súper Hormigas Héroe
6 años
San Fernando

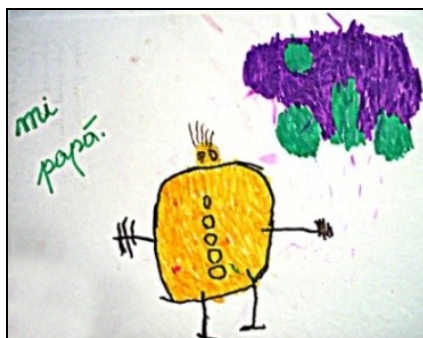


¿Conoces algún héroe?
Gato-man
8 años
Linares



¿Conoces algún héroe?
Súper-Miau
12 años
Parral

Por otra parte, aquellas figuras heroicas masculinas de procedencia real correspondientes al contexto local, contemplaron una escasa representación, en relación a las figuras ficticias. Sobresaliendo la representación de figuras próximas a nivel familiar y del contexto local, tales como las figuras paternas. Figuras que en edades tempranas, obedecen a una proyección psicológica de la niña sobre el padre bajo la noción de héroe en términos androcéntricos (Campbell, 1949), en el entendido que dicha figura heroica es opuesta a su sexo y género:



¿Conoces algún héroe?
Mi papá
4 años
Parral



¿Conoces algún héroe?
Papá
5 años
Parral

Además, representan figuras heroico masculinas próximas a nivel familiar y pertenecientes al contexto local, empleando denominaciones generales y comunes para referirse a figuras particulares. Figuras en las que interactúa de modo fluctuante la ficción respecto de la realidad a pesar de ser figuras eminentemente reales, puesto que al atender el concepto de héroe se vierten sobre dichas figuras aspectos irreales relacionados metafóricamente con el lugar de procedencia y sus poderes. Diluyendo de este modo, el límite entre ficción y realidad, al emplear un lenguaje cuya variabilidad evidencia los modos de comprensión mítica y romántica, según Egan (2000). Por ejemplo:

¿Conoces algún héroe?
Carlos
¿De dónde proviene?
De la luna
¿Qué poderes posee?
Vuela
6 años
Linares



¿Conoces algún héroe?
Roro
¿De dónde proviene?
Viene de Santiago por que es su primo
¿Qué poderes posee?
Corre mucho, hace magia. Toma leche.
6 años
Parral



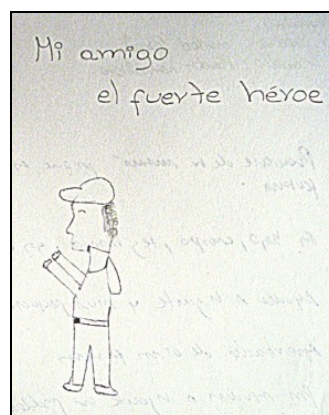
¿Conoces algún héroe?
El malo
¿De dónde proviene?
De la Casa
¿Qué poderes posee?
Tiene fuerza para caminar
6 años
Parral



¿Conoces algún héroe?
Súper-bombero
¿De dónde proviene?
No sé, parece que es de la Tierra
¿Qué poderes posee?
Le salen rayos "X" de los ojos, vuela, tiene mucha fuerza
7 años
San Fernando



¿Conoces algún héroe?
Mi amigo el fuerte héroe
¿De dónde proviene?
Proviene de una mamá por que es una persona
¿Qué poderes posee?
Ayuda a la gente. Salvar a las personas
13 años
Parral



Figuras heroicas femeninas ficticias y reales en niñas

En primer lugar, cabe señalar que las figuras heroicas femeninas son representadas únicamente por las niñas, junto a las figuras heroicas masculinas, ya que los niños se limitaron a representar tan sólo figuras heroicas masculinas.

En segundo lugar, en relación a la ficción y realidad de las figuras heroicas femeninas representadas, confluyen dos aspectos. El primero dice relación con la procedencia ficticia y real, y el segundo con la interacción entre ficción y realidad respecto de sus poderes, cualidades, rasgos físicos y acciones heroicas.

En relación al primer aspecto, las figuras heroicas femeninas ficticias provienen principalmente de los medios de comunicación de masas. Sobresaliendo aquellas figuras de la industria de los cuentos infantiles, el cómic, televisión, cine y *Merchandising*, en donde los rasgos físicos, poderes, el uso de éstos y sus hazañas derivan de la transcripción literal, según lo emanado desde los medios de comunicación de masas. Sobresaliendo la representación de *Batichica* (4 años, Parral; 7 años, Parral), *Las hadas* (7 años, Parral), *Mujer Maravilla* (7 años, Linares; 8 años Parral; 10 años, San Fernando; 11 años, Linares) y *Batichica* (11 años, Parral):



¿Conoces algún héroe?
Batichica
¿De dónde proviene?
De una cueva de la montaña
4 años
Parral



¿Conoces algún héroe?
Las hadas
¿De dónde proviene?
En un castillo
7 años
Parral



¿Conoces algún héroe?
Batichica
¿De dónde proviene?
De una galaxia desconocida
7 años
Parral



¿Conoces algún héroe?
Mujer maravilla
¿De dónde proviene?
De la luna
7 años
Linares



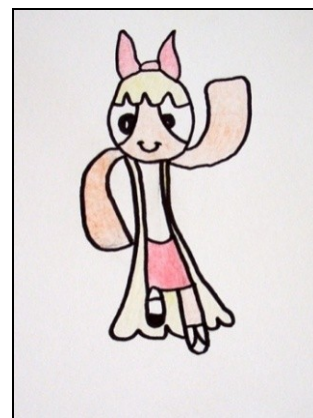
¿Conoces algún héroe?
La mujer maravilla
¿De dónde proviene?
Viene de Canadá
8 años
Parral



¿Conoces algún héroe?
La mujer maravilla
¿De dónde proviene?
Del espacio
11 años
Linares



¿Conoces algún héroe?
Chica Maravilla Héroe
¿De dónde proviene?
De marte
10 años
San Fernando



¿Conoces algún héroe?
Chica súper-poderosa
¿De dónde proviene?
Televisión
11 años
Parral

En relación al segundo aspecto, dicha variabilidad entre ficción y realidad, conserva estrecha relación con las siguientes características presentes en representaciones de figuras heroicas femeninas: la madre como arquetipo materno, el *areté* femenino asociado a la belleza, el rol heroico de la mujer acompañado de un varón y el alejamiento de los roles tradicionales de la mujer en los mitos heroicos.

La madre como arquetipo materno

La madre como arquetipo materno inmersa en la explicación del mito heroico bajo una perspectiva psicoanalítica, según Jung (1994) y Campbell (1949), hace referencia al rasgo inconsciente del mito del héroe y su consecuente construcción proyectiva de la mujer bajo el arquetipo materno, denominado complejo materno. En la hija por ejemplo, el complejo materno asociado a la identificación con la madre, se traduce en una paralización de la personalidad de la hija, menoscabando muchas veces su personalidad, según Jung (1994):

Toda lo que estas mujeres tienen que ver con la maternidad, responsabilidad, apego personal y necesidad erótica provoca sentimientos de inferioridad y compele a escapar, naturalmente hacia la madre, que vive acabadamente todo lo que parece a la hija por completo inalcanzable (p.82)

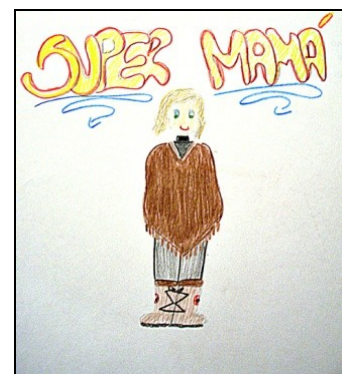
Por ejemplo:



¿Conoces algún héroe?
Mi mamá es un héroe
6 años
Parral



¿Conoces algún héroe?
Mi mamá
7 años
Parra



¿Conoces algún héroe?
Super-mamá
12 años
Parral

Areté femenino: Belleza

Respecto del *Areté*, cabe señalar que las cualidades o atributos propios de su género le permiten a la mujer reconocimiento y valoración cultural en lo mitos heroicos, denominado según Jeager (2002) como *Areté* femenino, asociado principalmente a la belleza. De hecho, la *Areté* propio de la mujer es la hermosura como aspecto clave de su honorabilidad, excluyendo hazañas corporales y espirituales obtenidas en el campo de batalla o tiempos de paz, lo

que es exclusivo para figuras heroica masculinas. A partir de lo cual, se deduce un *areté* femenino que dice relación con la conservación de la cultura griega, íntima y profundamente ligada al rol civilizador, producto del influjo educador de la mujer en una sociedad rudamente masculina, violenta y guerrera. Por ejemplo:



¿Conoces algún héroe?
Mi hada tía
8 años
Linares



¿Conoces algún héroe?
La Chica De Besos Héroe
9 años
San Fernando



¿Conoces algún héroe?
Súper Javiera
11 años
San Javier

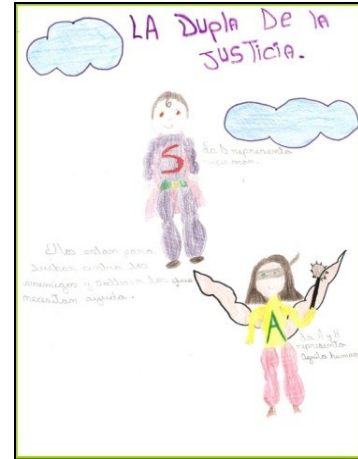
La mujer junto a su homólogo masculino

Respecto de la mujer en el plano heroico, acompañado de su homólogo masculino, la mujer asume roles heroicos de acuerdo al marco de la tradición clásica. En este sentido la mujer es reconocida tras la importancia de su vínculo con una figura heroica masculina. Tras lo cual, subyace la construcción de la mujer en el plano heroico bajo una perspectiva androcéntrica, siendo ésta reconocida bajo su relación de dependencia con el hombre. Aspecto mencionado por Esteban Santos (2006), al referirse a los arquetipos de *Esposas en Guerra*, cuyos prototipos de mujeres esposas se encuentran ejemplificadas con Hélena, Andrómaca, Clitemestra y Penélope. Las cuales, en su conjunto responden a la categoría de mujeres heroínas célebres y trágicas de la Guerra de Troya, esposas de los guerreros de uno y otro bando, mayormente renombradas. Quienes, según Jeager (2002), son reconocidas en el mito heroico tras la valoración primeramente del hombre debido a sus excelencias corporales y espirituales. La valorización de la mujer en cambio, responde a su constante posición social y jurídica de señora de casa. Sus

virtudes, en este aspecto están reguladas por el espacio privado de lo doméstico, acompañada de la modestia y destrezas en el gobierno de la casa. Por ejemplo:



¿Conoces algún héroe?
Mamá y papá
8 años
San Fernando



¿Conoces algún héroe?
La dupla de la Justicia
13 años
Parral

Alejamiento a los roles tradicionales: Performatividad

Por último, la performatividad o distanciamiento de los roles tradicionales designados a la mujer en los mitos heroicos, permite comprender a la mujer como imagen-signo bajo un prisma androcéntrico al vertirle sobre su construcción el arquetipo viril. Anulando de éste modo, la corporeidad femenina, según Mendizabal (2004). Al respecto, Gil y Vall-Ilovera (2009) señalan que bajo la performatividad la mujer es objeto de un cruce de identidades y anulación de la tradicional dicotomía de sexo y género, propio de soportes mediáticos de los video-juegos, lo que permite apropiarse y resignificar lugares y personajes femeninos estereotipados. De este modo, el espacio virtual generado por los videojuegos pone en entredicho los deseos masculinos (ciber adolescentes masculinos), al ser objeto de una práctica de subversión de identidades y roles tradicionales de género. Al igual que en *Street Fighter* o *Soul Calibur*, al diluir la oposición binaria de estereotipos e identidades de sexo y género que se travisten en personajes que tienen las mismas posibilidades de ganar el combate. Por ejemplo:



¿Conoces algún héroe?
Nena
 6 años
 Parral



¿Conoces algún héroe?
Súper-Irene
 12 años
 Parral



¿Conoces algún héroe?
Power girl
 13 años
 Parral

5.4.5 Reconocimiento (Explicación de fallos en la implementación y sus efectos)

Tras la implementación de los tres pasos de acción correspondientes al primer ciclo de investigación, cabe señalar el reconocimiento de tres aspectos relevantes que sobresalen del análisis de dibujos elaborados por los y las informantes-claves:

- 1) Supuesta neutralidad del concepto *héroe*
- 2) Dicotomía sexo y género
- 3) Relación ficción-realidad

1) Supuesta neutralidad del concepto *héroe*

El primer aspecto denominado **supuesta neutralidad del concepto *héroe***, dice relación con el sesgo que comporta el concepto unitario de héroe, por cuanto conlleva una identificación con lo genéricamente humano. Encerrando en su significación lo masculino y lo femenino en términos de sexo y género. En este sentido el 1° ciclo de investigación evidencia a lo largo de sus tres pasos de acción una diferencia numérica en la representación gráfica desproporcionada y asimétrica de figuras heroicas según su sexo y género, por parte de niños y niñas. Puesto que los niños ante la pregunta ¿Conoces algún héroe? dibujan prioritariamente figuras heroicas masculinas, en cambio las niñas optan por dibujar figuras heroicas masculinas y figuras heroicas femeninas. Por lo tanto, y de modo exclusivo, por oposición y desafiando la invisibilidad y solapamiento que subyace tras la neutralidad que supone el concepto héroe, las niñas representan figuras heroicas femeninas. Sin embargo, y al igual que los niños, las niñas representan además figuras heroicas masculinas, en el entendido que el sujeto universal y moderno encarnado en la figura del héroe comporta lo genéricamente humano en términos androcéntricos.

2) Dicotomía sexo y género

El segundo aspecto denominado **dictomía sexo y género** dice relación con las identidades de sexo y género en niños y niñas tras representar figuras heroicas masculinas y figuras heroicas femenina, respectivamente. En el entendido que el sexo es natural y el género cultural, se desprende que es esperable y culturalmente aceptable que cada informante clave represente gráficamente una figura heroica asociada a su género y por ende a su sexo.

Sin embargo, y ante el hecho esperable que un informante clave masculino represente una figura heroica masculina, difiere del hecho de que una informante clave femenina represente figuras heroicas masculinas y femeninas. Fenómeno tras el cual se desprende que la identidad de sexo con su respectivo género en términos unidireccionales se traviste ante la alteración de dicho fenómeno por parte de las niñas. Es decir, ante la pregunta: ¿Conoces algún héroe?, son las niñas quienes al representar figuras heroicas masculinas y femeninas, atraviesan las fronteras de sexo y género al dislocar la relación unilateral y unidireccional de sexo y género. Ya que esta relación dicotómica se enmarca en un androcentrismo que subsume lo femenino a lo masculino, por cuanto la noción de héroe solapa lo genéricamente humano.

Claro ejemplo de ello se ve reflejado en las características de género otorgadas a cada figura heroica según cada informante clave. En el caso de las representaciones de figuras heroicas masculinas, niños y niñas caracterizan dichas figuras bajo aspectos predominantemente masculinos, tales como el uso de la violencia, con rasgos físicos occidentalizados, de procedencia ficticia o real, según lo emitido por los medios de comunicación y lo experimentado en el contexto cultural inmediato. En cambio las niñas, de modo exclusivo, al representar figuras heroicas femeninas en el entendido de su relación sexo-género en términos unidireccionales, dichas figuras son caracterizadas con rasgos híbridos que travisten la noción de mujer. De este modo, la belleza femenina y la compañía junto a su homólogo masculino, se ve complementada con rasgos no tradicionales vertidos sobre la mujer en el plano mítico-heroico, tales como la musculatura, uso de la violencia, origen divino o semidivino, roles

activos derivados de la transgresión de sus tradicionales roles pasivos. Fenómeno conocido como performatividad o des-identificación con la relación dicotómica o el sistema sexo-género.

3) Relación ficción-realidad

En cuanto al tercer aspecto denominado **relación ficción-realidad**, cabe indicar que se encuentra estrechamente asociado al uso de lenguajes y niveles de comprensión en la infancia y pre-adolescencia, respecto de la construcción y conceptualización de figuras heroicas masculinas y femeninas realizadas por los y las informantes claves. Aspecto evidenciado en la representación gráfica de figuras heroicas cuyos nombres son reconocidos en el contexto de los medios de comunicación de masas, así como aquellos nombres anteceditos por el prefijo *súper* y de nombres asociados a familiares y amigos/as pertenecientes al contexto real. Tras lo cual se derivan los siguientes fenómenos, que diluyen la frontera entre ficción y realidad, vertidos sobre la caracterización de cada figura heroica representada:

- a. Ficción o proyección literal de los contenidos emitidos por los medios de comunicación de masas.
- b. Interrelación ficción-realidad de contenidos emitidos por los medios de comunicación de masas y aquellos derivados de la experiencia inmediata del contexto familiar y local de cada informante clave.
- c. Recreación de la realidad bajo una relación de no-dependencia y autonomía de aquellos contenidos emitidos por los medios de comunicación.

a. Ficción o proyección literal de los contenidos emitidos por los medios de comunicación de masas.

Respecto del primer fenómeno, cabe señalar que niños y niñas emplean los niveles de comprensión que van desde lo mítico a lo romántico, prevaleciendo éste último por cuanto son transcritos literalmente los contenidos de los mensajes emitidos por los medios de comunicación de masas. Es decir, argumentan que cada figura heroica representada proviene del espacio ficcional de los medios, empleando el lenguaje metafórico e imaginario para explicar los hechos, lo cual deriva de la transcripción literal de narraciones míticas heroicas emanadas desde los medios.

b. Interrelación ficción-realidad de contenidos emitidos por los medios de comunicación de masas y aquellos derivados de la experiencia inmediata del contexto familiar y local de cada informante clave.

En cuanto al segundo fenómeno, niños y niñas interrelacionan lúdicamente los lenguajes metafórico y literal, al explicar que las acciones y características propias de cada figura heroica, obedeciendo a la proyección y asociación de experiencias enraizadas en su realidad inmediata a nivel familiar y cultural. Desde donde, la percepción de figuras masculina y femeninas reales, son objeto de homologación respecto de las figuras ficcionales de los medios de comunicación de masas. Tras lo cual, las características físicas, los lugares de procedencia, los poderes y el uso de éstos, son interrelacionados lúdica y metafóricamente mediante la idealización romántica de figuras heroicas masculinas o femeninas, según el género y transgresión dicotómica de estas.

c. Recreación de la realidad bajo una relación de no-dependencia y autonomía de aquellos contenidos emitidos por los medios de comunicación.

Por último, el tercer fenómeno dice relación con la representación de figuras heroicas con nombres propios y comunes distanciados de las influencias de los medios de comunicación de masas. Cuya explicación sobre las características

físicas, atributos, cualidades y acciones heroicas, derivan de la recreación de acontecimientos reales experimentados en el entorno familiar o en el contexto cultural local.

Por lo tanto, cabe señalar según la hipótesis inicial correspondiente al primer ciclo de investigación, que la representación gráfica de las figuras heroicas, realizada por niños y niñas en proceso de enseñanza y aprendizaje mediante la expresión artística de la E.G.B., atiende la actualización de la didáctica de las artes visuales en proceso de formación del profesorado. Por cuanto, bajo una perspectiva crítica de análisis se evidencian las dicotomías de sexo y género que subyacen de la Cultura Visual; la relación entre ficción y realidad que evidencian los diferentes lenguajes empleados en la infancia, complementados con la expresión gráfica; y el cuestionamiento del concepto de *héroe* en genérico masculino, debido a su solapamiento y supuesta neutralidad de lo genéricamente humano.

5.4.6 Reconocimiento de fallos

Por último, cabe mencionar los siguientes fallos que serán atendidos durante el segundo y tercer ciclo de investigación, según los siguientes ámbitos de acción: Investigadores Participantes, Informantes-Claves y acción reflejada sobre los dibujos realizados por los y las informantes-claves.

Acción de los y las investigadores participantes:

- Se prevé una influencia por parte de cada investigador/a participante en la toma de decisión adoptada por los y las informantes-claves, al momento de representar una figura heroica, según su sexo y género.
- Se prevé una influencia por parte de cada investigador/a participante en las respuestas otorgadas a cada pregunta del cuestionario, ya que el informe de trabajo incluye dicha hoja de respuestas, lo cual, se traduce en una evaluación para aprobar la asignatura en curso.
- Irregularidad en la entrega de los informes de trabajos impresos y digitales por parte de los y las investigadores/as participantes
- Los y las investigadores/as participantes adscritos a las distintas instituciones de educación superior, provienen de lugares geográficos apartados a las ciudades sedes de cada centro de formación del profesorado, razón por la cual optan realizar individualmente el informe de trabajo. Tras lo cual, se deduce el aislamiento y escasa retroalimentación en el proceso de intervención de cada acción.

Acción de los y las informantes-claves:

- Predominio de informantes-claves masculinos por sobre informantes claves femeninos.
- Los y las informantes-claves contemplan edades tempranas (3 y 4 años), en el entendido que las edades a los largo de la EGB fluctúan entre los 6 y 13 años de edad.
- La recogida de datos obedece a la relación entablada por parte de los y las investigadores participantes con sus respectivos informantes-claves.

- Predominio del ámbito no-formal de enseñanza en la recogida de datos, lo cual, se aleja de la formalidad propia de las prácticas tempranas en la formación inicial del profesorado y por ende, de los niveles de enseñanza de contextos escolarizados.

Acción reflejada en dibujos realizados por los y las informantes-claves:

- Sesgo en la representación gráfica de figuras heroicas con un marcado acento en aquellas figuras heroicas masculinas por parte de niños y niñas, tras atender la noción de *héroe*.
- Escasa representación de figuras heroicas femeninas, por parte de informantes-claves masculinos (niños).
- Preferente representación de figuras heroicas femeninas por parte de informantes-claves femeninos (niñas).
- Énfasis en la ficción por sobre la realidad, en el entendido que la ficción es traducida literalmente tras la influencia de los medios de comunicación. Y su consecuente derivación respecto de la dependencia de los contenidos emitidos por los medios, reflejados en el predominio de figuras de nombres reconocidos (*súperman, gokú, mujer maravilla, chicas súperpoderosas*, etc.) y aquellos anteceditos por el prefijo *súper*.
- Escasa representación de figuras heroicas masculinas y femeninas de procedencia real, tras lo cual se deriva una limitada independencia y autonomía respecto de la influencia de los medios de comunicación de masas, por cuanto el concepto de héroe se ubica mayormente en la Cultura Visual destinada a niños y niñas en periodos de escolarización.

CICLO N°2 - CICLO N° 3

(2008)

5.4.7 Revisión de la idea inicial (o general)

Finalizado el 1° ciclo de investigación la idea inicial mereció ser revisada con el objeto de profundizar en la noción de mujer estilada en el plano heroico, mediante la representación gráfica realizada por niños y niñas, ubicados preferentemente en contextos formales de escolarización.

De este modo, la actualización de contenidos insertos en los programas de estudios implicados en la formación inicial del profesorado en Didáctica de Expresión Plástica, demandan la inserción vital de la Cultura Visual y Género. Debido principalmente a que los Planes y Programas de estudios del MINEDUC en el subsector de Educación Artística y Artes Visuales en la EGB, no abordan la problemática de representación de la mujer en la Cultura Visual, especialmente en narraciones miticas heroicas.

Bajo estos argumentos, el yo de raigambre psicológico explicitado en el Currículum Artístico Nacional y en los programas de estudios de los cursos de formación inicial de profesores, se enfrentan ante una serie de imágenes estereotipadas de lo masculino y lo femenino presentes en la Cultura Visual. Por cuanto lo evidenciado en el análisis de dibujos recogidos durante el primer ciclo de investigación, el yo expresado gráficamente en la representación de una figura heroica masculina o femenina, deriva de la noción de sujeto universal y moderno que encubre genéricamente lo humano, bajo un androcentrismo que modelan la creatividad e imaginación de niños y niñas.

De este modo, el sujeto se proyecta a través del dibujo, expresándose bajo el supuesto uso de su libertad creadora, la que sin embargo, lleva consigo un sesgo en términos de género. Por cuanto, la creatividad y la libertad, a través de la expresión gráfica en contextos no-formales de escolarización, quedan subsumidos bajo un sistema cultural de dominación eminentemente masculino y androcéntrico.

Por lo tanto, la articulación lúdica entre ficción y realidad, mediante el uso de lenguajes metafóricos y literales a través de la expresión gráfica; evidencian aspectos culturales dominantes que deben ser atendidos de modo crítico, bajo una perspectiva propia del pensamiento y teoría feminista.

Tras lo cual se desprenden la siguiente interrogante: ¿La representación gráfica de la mujer en plano heroico, permite a niños y niñas ejercer críticamente una distinción entre ficción y realidad?, por cuanto lo heroico como concepto próximo y cercano a niños y niñas deviene de su relación con los medios de comunicación de masas, a quienes desde la industria cultural se les consideran como consumidores de productos culturales de raigambre visual.

5.4.8 Reconocimiento y revisión de la idea

Descripción de los hechos de la situación

Los hechos de la situación se describen bajo los siguientes términos:

- **Respecto del proceso del formación del profesorado**
 - Proceso de formación del profesorado en el área de Didáctica de la Expresión Plástica, asociada al subsector de aprendizaje de Educación Artística-Plástica (1° ciclo) y de las Artes Visuales (2° ciclo), a lo largo de la Enseñanza General Básica (EGB), según el Ministerio de Educación (MINEDUC) de Chile.
 - Cada institución privada de educación superior contempla un listado de establecimientos educacionales destinados a la intervención práctica-pedagógica e inicial de sus estudiantes.
 - Los programas de formación de profesores no contemplan la planificación y diseño de intervenciones prácticas en el área de la didáctica de la expresión plástica y de las artes visuales en sus respectivos centros de prácticas.

- **Respecto del análisis de documentos durante el 1° ciclo de investigación**
 - Las representaciones gráfica de héroes fueron predominante masculinos.
 - Escaza representación gráfica de heroínas por parte de informantes claves masculinos, en el entendido que el concepto de héroe encubre solapadamente lo genéricamente humano. Por lo tanto, la noción de mujer que desde allí se desprende se conceptualiza en términos ontológicos, bajo la noción de lo *Otro*.
 - El prefijo *Súper* predomina en la representación gráfica de héroes y heroínas, tras lo cual se desprende la influencia de la Cultura Visual Infantil.
 - Las representaciones gráficas de héroes y heroínas, fueron complementadas con el desarrollo de un lenguaje metafórico y literal, los cuales dicen relación con el uso de la imaginación, fantasía y explicación racional de los hechos.

- **Respecto de la acción e intervenciones en el 1° ciclo de investigación**
 - Irregular recogida de dibujos, en relación a los contextos y escenarios de intervención práctica por parte de investigadores participantes, principalmente contexto no-formales de enseñanza y aprendizaje.

Hipótesis de trabajo n°2: Explicación de los hechos de la situación

Los planes y programas de estudios del Ministerio de Educación (MINEDUC) en los subsectores de aprendizaje de educación artística y artes visuales en el transcurso de la Enseñanza General Básica (EGB), no atienden el análisis crítico de las influencias de género provenientes desde la Cultura Visual Infantil. Avocándose exclusivamente al desarrollo de la imaginación (fantasía) y dosificación de contenidos disciplinares (Pintura, Dibujo, Grabado, Escultura y Nuevas Tecnologías) mediante el desarrollo de la creatividad desentendida del

análisis crítico-feminista sobre las desiguales y estereotipadas representaciones de la mujer en la Cultura Visual.

De lo anterior se desprende la segunda hipótesis, en relación al proceso de formación y actualización de las competencias didácticas en las áreas de la expresión plástica en la formación inicial del profesorado:

La Cultura Visual y Género como contenido vital de actualización de la educación artística y de las artes visuales, en el proceso de formación del profesorado en Chile, puede develar las construcciones de sexo y género implícitas en el concepto de mujer que niños y niñas expresan mediante la representación gráfica.

5.4.9 Estructura del plan general-correctivo

Enunciado de idea inicial

La corrección de la estructural general contemplada para el 2° y 3° ciclo de investigación, dice relación con la atención prestada a los fallos del ciclo anterior, así como además, al desarrollo de la hipótesis de acción, encauzada de acuerdo a los siguientes pasos:

- **Paso 1** (2° Ciclo)
Develar el concepto de mujer que estila en las figuras de *súper-heroínas ficticias*
- **Paso 2** (3° Ciclo)
Develar el concepto de mujer que estila en las figuras de *súper-heroínas reales*

Con ello, se pretende abordar la hipótesis de trabajo en contextos formales de escolarización a lo largo de un año académico, estructurados por Ciclos de investigación. Es decir, un 2° Ciclo de Investigación para develar el concepto de mujer que estila en las figuras de *súper-heroínas ficticias*; y un 3° Ciclo de

investigación para develar el concepto de mujer que estila en las figuras de súper-heroínas reales. De este modo, ambos Ciclos de Investigación tienen por objeto *develar las construcciones de sexo y género implícitas en el concepto de mujer que niños y niñas expresan mediante la representación gráfica*. Para lo cual, se planifican los siguientes pasos de acción:

Paso 1 (2° Ciclo)

- Periodo lectivo 2008: Marzo-Julio
 - Institución: Universidad del Mar
 - Localidad: San Fernando-Talca
 - Asignatura: Expresión Artística-Plástica
 - Semestre: III
 - Fecha de presentación informe: 7, 8 y 10 de Julio de 2008
-

Paso 2 (3° Ciclo)

- Periodo lectivo 2008: Agosto-Diciembre
 - Institución: Universidad Bolivariana
 - Localidad: San Javier
 - Semestre: IV
 - Asignatura: Conocimiento y Expresión del Lenguaje Visual
 - Fecha de presentación informe: 27 de Noviembre de 2008
-
- Institución: Universidad Santo Tomás
 - Localidad: Talca
 - Semestre: VI
 - Asignatura: Expresión Artística
 - Fecha de presentación informe: 20, 25 y 27 de Noviembre de 2008
-
- Institución: Universidad del Mar
 - Localidades: Curicó
 - Asignatura: Didáctica de la Expresión Plástica
 - Semestre: VI
 - Fecha de presentación informe: 22 y 28 de Noviembre de 2008

Enunciado de factor o factores que deseamos cambiar

Tras atender los aspectos mayormente relevantes desprendidos del *análisis de dibujos* de héroes realizados por niños y niñas a lo largo del 1° ciclo de investigación, se pretende cambiar una serie de factores que permitan acceder a la noción de mujer estilado en lo heroico:

- **Atendiendo el solapamiento** por parte del concepto *héroe*, la primera pregunta del cuestionario ¿Conoces algún *héroe*?, es re-formulada con el objeto de enfatizar el concepto de mujer que subyace en figuras femeninas heroicas, ficticias y reales, en el transcurso de ambos pasos en sus respectivos ciclos de investigación:
 - **Paso 1** (2° Ciclo)
¿Conoces alguna *súper-heroína ficticia*?
 - **Paso 2** (3° Ciclo)
¿Conoces alguna *súper-heroína real*?
- **Atendiendo la dictomia sexo-género** se conservan las preguntas del cuestionario alusivas a los rasgos físicos, uso y obtención de sus poderes, con el objeto de recoger el tipo de relación establecida con el sistema sexo-género y las figuras heroicas femeninas.
- **Atendiendo la relación entre ficción y realidad**, se diseña y planifica una intervención en el subsector de educación artística y artes visuales, que permita recoger opiniones por parte de niños y niñas insertos en procesos formales de escolarización. Información que permite complementar la realización de cada dibujo, por cuanto niños y niñas emplean en el proceso de su expresión gráfica aquellos niveles de comprensión y uso del lenguaje mítico y romántico, asociados a sus edades y niveles de escolarización.
- **Atendiendo los fallos** detectados tras la finalización del 1° ciclo de investigación, se torna necesario lo siguiente:
 - Considerar para las intervenciones, aquellos centros de prácticas (establecimientos educacionales) contemplados por cada institución de educación superior para la inserción y aproximación de prácticas

tempranas de sus estudiantes en proceso de formación inicial del profesorado.

- Cada nivel de enseñanza debe contemplar preferentemente paridad de género, respecto de la cantidad de informantes claves femeninos y masculinos.
- Cada intervención y posterior informe de trabajo, debe ser elaborado por un mínimo de dos investigadores participantes.
- Se prevé la necesidad de registrar digitalmente (registro audio-visual) la intervención, con el objeto de transcribir fielmente las respuestas otorgadas por los y las informantes claves.

Enunciado de la negociación a realizar

Roles (2° y 3° Ciclo):

- Cada estudiante en proceso de formación del profesorado forma parte de la investigación en la medida que cursa y aprueba el programa de estudios o asignatura relacionada con la didáctica de la expresión plástica. Para tal efecto, asumen el rol de investigador/a participante.
- El y la docente responsable de la asignatura y encargado de la investigación en curso, asume el rol de investigador intermediario.
- Niños y niñas son considerados informantes-claves.

Recogida de información e informes de trabajo (2° y 3° Ciclo):

- Los y las investigadores/as participantes intervienen, recogen y elaboran un informe de trabajo, cuya presentación es planificada en fechas previamente definidas según calendario académico de cada institución de educación superior.
- Cada informe de trabajo debe recoger información relevante, de acuerdo a los contenidos planificados y abordados en clases para los diferentes niveles de enseñanza a lo largo de la Enseñanza General Básica (Anexos n°8 y n° 9).

- Para cada intervención se consideran prioritarios aquellos centros de prácticas contemplados por cada institución de educación superior.
- Cada intervención debe ser respaldada con sus informes originales y dibujos respectivos:
 - 1 dibujo por cada niña o niño en formato oficio o carta. El informe debe contemplar dibujos de figuras de *súper-heroínas ficticias* para el 2° ciclo, y el dibujo de figuras de *súper-heroínas reales* para el 3° ciclo, según pauta definida para cada ciclo
 - Dichos dibujos deben ser realizados por informantes-claves pertenecientes a un mismo nivel de enseñanza en establecimientos educacionales ubicados en la ciudades sedes de cada institución superior (Región del Libertador Bernardo O'Higgins y Región del Maule)
- Por último, se debe adjuntar un registro digital CD-ROM o DVD en formato audio o audio-visual sobre las intervenciones de clases, con el objeto de dar confiabilidad a la información recogida.

5.4.10 Revisión de la implementación y sus efectos

Paso 1

(2° Ciclo)

- Periodo lectivo 2008: Marzo-Julio
 - Institución: Universidad del Mar
 - Localidad: San Fernando-Talca
 - Asignatura: Expresión Artística-Plástica
 - Semestre: III
 - Fecha de presentación informe: 7, 8 y 10 de Julio de 2008
- Informantes-Claves: 72 (Anexo n°10)

Cantidad de dibujos elaborados por informantes-claves, según género y edad							
Edades	6	7	8	9	10	11	Total
Niñas	9	3	11	11	4	2	40
Niños	7	3	10	6	4	2	32
Total	16	6	21	17	8	4	72

- Establecimientos Educacionales (Centros de Prácticas): 7

Institución de Educación Superior	Ciudades Sede	Centros de Prácticas	Niñas	Niños	Total
Universidad del Mar	San Fernando	Escuela San Hernán	11	11	22
		Escuela Básica Antonio de Zúñiga	5	4	9
		Colegio Hermano de Asís	3	1	4
		Colegio Manquemavida	2	2	4
		Colegio Villa Centinela	2	2	4
	Talca	Escuela Viña Purísima	11	6	17
		Escuela el Oriente	6	6	12
Total			40	32	72

Análisis de representaciones gráficas de figuras heroicas-femeninas ficticias provenientes de la Cultura Visual realizados por informantes-claves.

El análisis correspondiente al primer paso de acción del segundo ciclo de investigación, abarca un total de 72 dibujos. De los cuales, 32 fueron realizados por niños y 40 por niñas, cuyas edades fluctuaron entre los 6 y 11 años de edad, insertos en un proceso formal de escolarización. Distribuidos en 7 grupos de cursos en sus respectivos establecimientos educacionales, ubicados en la ciudad de San Fernando de la región del Libertador Bernardo O'Higgins y la ciudad de Talca en la región del Maule, Chile.

Tras responder la siguiente pregunta: ¿Conoces alguna súper-heroína ficticia?; niños y niñas optaron por representar preferentemente figuras heroicas femeninas provenientes de la Cultura Visual Infantil.

Niños y niñas al interior de sus respectivos grupos de cursos, representaron gráficamente súper-heroínas ficticias (*Mujer maravilla, Chicas-súper-poderosas, Chicas súper espías, Gatúbela, etc.*), en desmedro de súper-heroínas encarnadas en personas reales (*Mujer, Súper-Mamá, Verónica*), de súper-héroes masculinos (*Hombre Araña, Superman*) y otras figuras heroicas (*Sin título*). Atendiendo de este modo, aquellos aspectos relevantes y fallos derivados de dibujos realizados por niños y niñas del ciclo anterior, en los cuales predominó el dibujo de figuras heroicas masculinas provenientes principalmente de contextos no-formales de escolarización.

Respecto de la supuesta **neutralidad del concepto héroe**, la pregunta inicial fue modificada con el objeto de atender la escasa representación de mujeres en el plano heroico ficcional, por parte de los niños.

En relación a la **dicotomía sexo-género**, se atendió la representación sesgada y neutral del concepto *héroe*, cuyas características evidenciaron durante ciclo anterior una fuerte cultura androcéntrica emanada de los medios de comunicación. De este modo, con la re-formulación de la pregunta del ciclo anterior se pretendió analizar la representación gráfica de mujeres con el

prefijo *súper*, inmersa en espacios ficcionales. Cuyas características asociadas a poderes, aspectos físicos, vestimentas y roles propios de su sexo y género, fueron atendidas por niños y niñas en contextos formales de escolarización. Insertando de este modo la Cultura Visual bajo la perspectiva de género como contenido vital en el proceso de enseñanza aprendizaje de las artes visuales en la EGB.

En cuanto a la **relación ficción-realidad**, la reformulación de la pregunta inicial del cuestionario, atendió el predominio del prefijo *Súper* del ciclo anterior. Por consiguiente, la nueva pregunta tuvo por finalidad recoger mediante la expresión gráfica la construcción ficticia de la mujer en el plano heroico en términos de sexo-género. De este modo, la supuesta neutralidad del concepto héroe referente a lo genéricamente humano es re-direccionada con el objeto de evidenciar desde la perspectiva del pensamiento feminista la noción de mujer que estila en súper-heroínas transmitidas por la Cultura Visual Infantil.

Tras el análisis de los dibujos de súper-heroínas ficticias, bajo la teoría del pensamiento feminista, se desprendieron tres principios relevantes:

1. Énfasis en la ficción entre pares, según edad y género al interior de los grupos de cursos y niveles de escolarización
2. Masculinización y feminización de súper-heroínas ficticias, según edad y género de los y las informantes-claves
3. Roles pasivos y activos en súper-heroínas ficticias

Énfasis en la ficción entre pares, según edad y género al interior de los grupos de cursos y niveles de escolarización

Este principio dice relación con el **énfasis en la ficción entre pares, según edad y género** al interior de los grupos de cursos y niveles de escolarización, presentándose las siguientes variantes:

- I. Representación de súper-heroínas ficticias de nombres similares
- II. Representación de súper-heroínas ficticias de nombres diferentes

Representación de súper-heroínas ficticias de nombres similares

Dice relación con las similitudes entre súper-heroínas ficticias representadas por informantes-claves pertenecientes al 1°, 2°, 3° y 4° año básico de los diferentes establecimientos educacionales. Niveles de enseñanza en los que se representaron súper-heroínas en diferentes grupos de cursos, conformados por informantes-claves de 6, 7, 8 y 9 años de edad. Evidenciando similitudes entre pares, con tendencia clara por representar súper-heroínas ficticias de nombres similares, según edad y género. Por ejemplo:

- Dos niñas de 6 años de edad cada una, pertenecientes al 1° Básico, del Colegio Hermano de Asís ubicado en la ciudad de San Fernando, representaron a sus súper-heroínas favoritas bajo el nombre de *Chicas-súper-poderosas*.
- Dos niñas de 7 y 8 años de edad respectivamente, pertenecientes al 2° Básico, del Colegio Manquemávida, ubicado en la ciudad de San Fernando, representaron a sus súper-heroínas favoritas bajo el nombre de *Mujer Maravilla*. De igual modo, los niños de 8 años de edad, pertenecientes al mismo nivel y establecimiento educacional, representaron a sus súper-heroínas favoritas bajo el nombre de *Gatúbela*.
- Tres niñas con 8 años de edad cada una, pertenecientes al 3° Básico, del Colegio San Hernán, ubicado en la ciudad de San Fernando, representaron a sus súper-heroínas favoritas bajo el nombre de *Mujer Maravilla*. De igual modo, cuatro niños de 8 años de edad, pertenecientes al mismo nivel y establecimiento educacional, representaron a sus súper-heroínas favoritas bajo el nombre de *Mujer*
- Doce niñas con 9 años de edad cada una, pertenecientes al 4° Básico de la Escuela Viña Purísima, ubicado en la ciudad de Talca, representaron a las súper-heroínas ficticias bajo tres nombres diferentes.

Tres correspondieron a las *Chicas súper-poderosas*, tres a las denominas *Mujer Maravilla* y cinco a las que llevaron por nombre *Espías sin límites*.

Representación de súper-heroínas ficticias de nombres diferentes

Dice relación con las diferencias entre súper-heroínas ficticias representadas por informantes-claves, acontecidas en un 1° básico, un 3° básico y dos 5° básicos en los establecimientos educacionales consultados. Por cuanto, las súper-heroínas mencionadas por los diferentes grupos de cursos conformados por informantes-claves de 6, 8, 10 y 11 años de edad, según su género, optaron por representar súper-heroínas ficticias de nombres diferentes. Tras lo cual, se desprendió que en cada uno de estos grupos de cursos se presentaron claras diferencias al momento de representar una súper-heroína, según edad y género:

- Niñas y niños de 6 años de edad cada uno/a, pertenecientes al 1° año básico de la Escuela El Oriente, ubicada en la ciudad de Talca, representaron súper-heroínas ficticias de nombres diferentes. Las niñas representaron a *La novia de superman* y *La chica súper-poderosa*. Los niños representaron a *Mujer maravilla* y *Supermama*.
- Niñas y niños de 8 años de edad cada uno/a, pertenecientes al 3° año básico del Colegio Villa Centinela, ubicado en la ciudad de San Fernando, representaron súper-heroínas ficticias de nombres diferentes. Las niñas representaron a *Súper-Bellota* y *Mujer Maravilla*. Los niños representaron a *Guanda* y *Mujer invisible*.
- Niñas y niños de 10 años de edad cada uno/a, pertenecientes al 5° año básico de la Escuela El Oriente, ubicada en la ciudad de Talca, representaron súper-heroínas ficticias de nombres diferentes. Las niñas representaron a *La mujer fantástica* y *La mujer de hielo*. Los niños representaron a *La halloween* y a *La muerte*.

- Niñas y niños entre 10 y 11 años de edad, pertenecientes al 5° año básico de la Escuela Básica Antonio de Zúñiga, ubicada en la ciudad de San Fernando, representaron súper-heroínas ficticias de nombres diferentes. Las niñas representaron a *La mujer maravilla* (10 años) y *La mujer invisible* (11 años). Los niños representaron la *Chica estrella* (11 años) y a la *Gatúbela* (11 años).

Masculinización y feminización de súper-heroínas ficticias, según edad y género de los y las informantes-claves

Referente a la **masculinización y feminización de súper-heroínas ficticias**, cabe mencionar que estas correspondieron a cualidades gráfico-plásticas presentes en los dibujos elaborados por informantes-claves de 9, 10 y 11 años de edad, según su género.

Dichas representaciones gráficas dieron cuenta de caracterizaciones de acuerdo a los **estereotipos de género** emitidos por la Cultura Visual Infantil. **Resaltando atributos y características asociadas a lo femenino en las representaciones gráficas realizadas por niñas. Invisibilizando los rasgos femeninos en las representaciones graficas realizadas por niños.** Así por ejemplo, las niñas representaron súper-heroínas ficticias resaltando rasgos formales propios de lo femenino en términos tradicionales, lo cual, dice relación con los detalles en la vestimenta, peinados y características físicas que se encuentran presentes en rasgos faciales diferenciadores, tales como: color de pelo, ojos, piel, etc.: *Mujer Maravilla* (9 años, Talca) y *Espía Sin Límite* (9 años, Talca):



¿Conoces alguna Súper-heroína ficticia?
La mujer maravilla
9 años
Femenino
Talca



¿Conoces alguna Súper-heroína ficticia?
La espía sin límite
9 años
Femenino
Talca

En cambio, los niños representaron a las súper-heroínas ficticias, masculinizando sus vestimentas, predominando el color negro y anulando los rasgos femeninos en el rostro y cuerpo: *Mujer Maravilla* (9 años, Talca) y *Súper-heroína Tormen* (9 años, Talca); *Chica Estrella* (11 años, Talca) y *Gatúbela* (11 años, Talca):



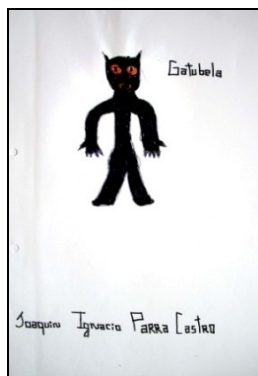
¿Conoces alguna Súper-heroína ficticia?
Mujer maravilla
9 años
Masculino
Talca



¿Conoces alguna Súper-heroína ficticia?
Súper heroína Tormen
9 años
Masculino
Talca



¿Conoces alguna Súper-heroína ficticia?
Chica estrella
11 años
Masculino
Talca



¿Conoces alguna Súper-heroína ficticia?

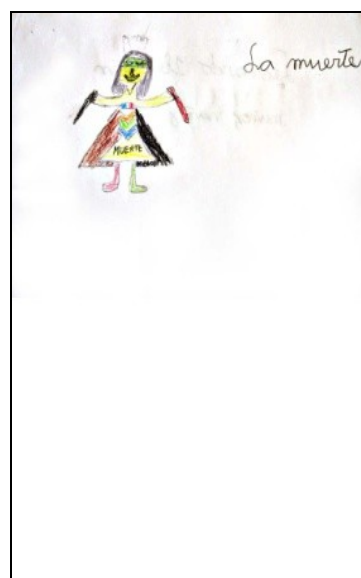
Gatúbela
 11 años
 Femenino
 Talca

Asociando además lo femenino con fiestas paganas y con la muerte: *La Halloween* (10 años, Talca) y *La Muerte* (10 años, Talca). Así como también, representando el rostro de la mujer aislado del cuerpo, carente de características diferenciadoras que permita percibir rasgos propios de lo femenino: *Barbie* (8 años, San Fernando) y *Mujer maravilla* (10 años, Talca):



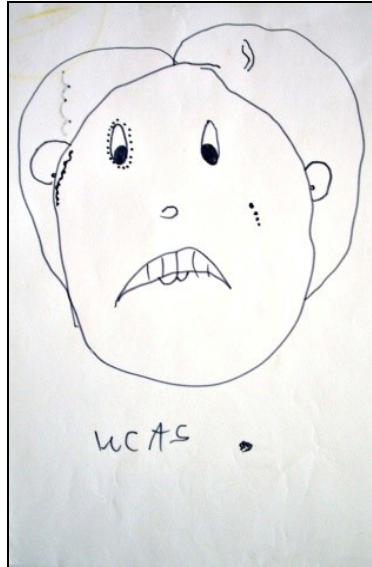
¿Conoces alguna Súper-heroína ficticia?

La halloween
 10 años
 Masculino
 Talca



¿Conoces alguna Súper-heroína ficticia?

La muerte
 10 años
 Masculino
 Talca



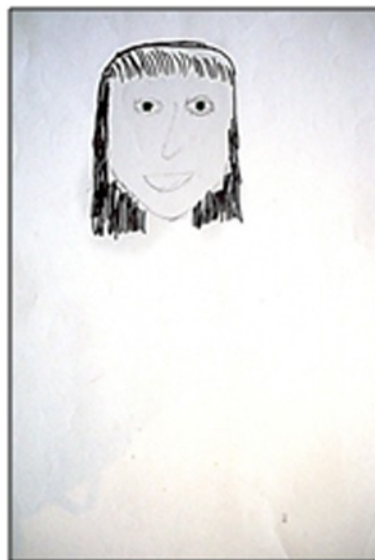
¿Conoces alguna Súper-heroína ficticia?

Barbie

8 años

Masculino

San Fernando



¿Conoces alguna Súper-heroína ficticia?

Mujer maravilla

10 años

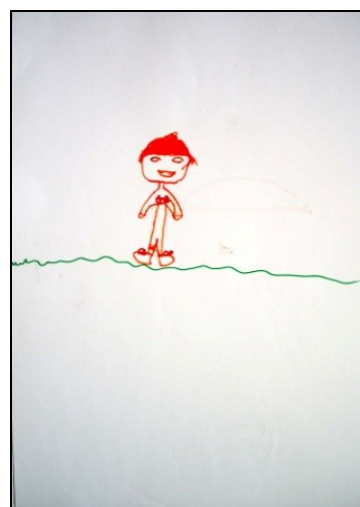
Masculino

Talca

Reflejando al interior del nivel o grupo curso (3° básico, Escuela San Hernán, San Fernando), una evidente influencia entre pares del mismo género respecto del nombre de la súper-heroína ficticia representada, bajo el término *Mujer*. Careciendo de caracterizaciones gráfico-plásticas que permita denotar cualidades diferenciadoras de sexo-género entre cada una de ellas. Lo que se suma a la pasividad en la acción, hieratismo y ausencia de elementos asociados a sus particularidades:



¿Conoces alguna Súper-heroína ficticia?
Mujer
8 años
Masculino
San Fernando



¿Conoces alguna Súper-heroína ficticia?
Mujer
8 años
Masculino
San Fernando

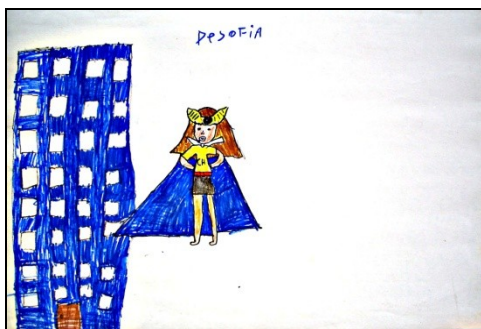


¿Conoces alguna Súper-heroína ficticia?
Mujer
8 años
Masculino
San Fernando



¿Conoces alguna Súper-heroína ficticia?
Mujer
8 años
Masculino
San Fernando

Las niñas en este sentido, **imitaron la estructura corporal de sus súper-heroínas ficticias, caracterizándolas con vestimentas y rasgos físicos, según la construcción femenina emanada desde la Cultura Visual: *Mujer Halcón* (8 años, San Fernando) y *Mujer Halcón* (8 años, San Fernando); *La Mujer Fantástica* y *Mujer de Hielo* (10 años, Talca); *Mujer Maravilla* (10 años, San Fernando) y *La Mujer Invisible* (11 años, San Fernando):**



¿Conoces alguna Súper-heroína ficticia?
Mujer Halcón
8 años
Femenino
San Fernando



¿Conoces alguna Súper-heroína ficticia?
Mujer Halcón
8 años
Femenino
San Fernando



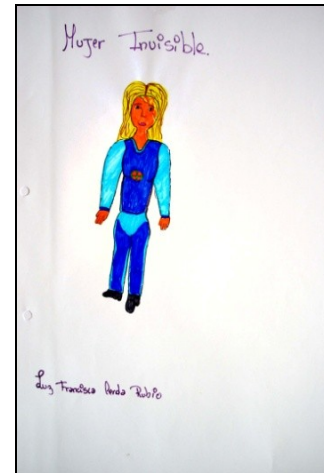
¿Conoces alguna Súper-heroína ficticia?
La mujer fantástica
10 años
Femenino
Talca



¿Conoces alguna Súper-heroína ficticia?
La mujer de hielo
10 años
Femenino
Talca



¿Conoces alguna Súper-heroína ficticia?
Mujer maravilla
10 años
Femenino
San Fernando



¿Conoces alguna Súper-heroína ficticia?
La mujer invisible
11 años
Femenino
San Fernando

Roles pasivos y activos en súper-heroínas ficticias

Los **roles pasivos y activos** establecieron una relación con aspectos gráfico-plásticos presentes en la representación de súper-heroínas ficticias, evidenciando roles de sexo-género asignados por los y las informantes-claves. Quienes bajo las influencias de la Cultura Visual Infantil, identificaron aquellos roles según el sexo y género proyectados sobre dichas figuras heroicas.

Los **roles pasivos** aludieron a representaciones gráficas de súper-heroínas ficticias bajo acciones pasivas caracterizadas mediante la adopción de posturas frontales y hieráticas, ubicadas preferentemente al centro del formato-papel o en su defecto, en los 2/3 de éste. Sumándose la incorporación de elementos comunes y decorativos en la figura o en su entorno, ubicados simétricamente alrededor de la figura, sobre la figura o bajo ella. Por ejemplo:

- Respecto del predominio de súper-heroínas ubicadas al centro del formato-papel, sin acción heroica, en actitud pasiva y frontal; el 1° Básico Escuela San Hernán y el 3° Básico, Escuela Villa Centinela, representan la pasividad en el rol asignado a la mujer en el plano heroico.



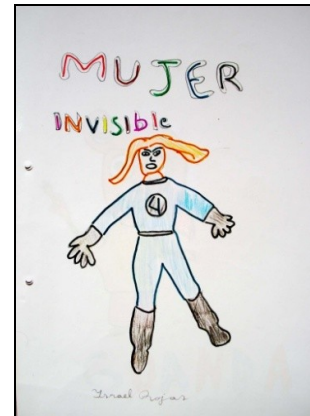
¿Conoces alguna Súper-heroína ficticia?
Súper-Bellota
8 años
Femenino
San Fernando



¿Conoces alguna Súper-heroína ficticia?
Guanda
8 años
Masculino
San Fernando



¿Conoces alguna Súper-heroína ficticia?
Mujer Maravilla
8 años
Femenino
San Fernando



¿Conoces alguna Súper-heroína ficticia?
Mujer invisible
8 años
Masculino
San Fernando

- En relación a representaciones de súper-heroínas ficticias ubicadas en los 2/3 de la hoja, complementado con elementos comunes alrededor de la figura, tales como: edificios, capa, cabello, sol, líneas de base y líneas de cielo; cabe mencionar que el 3° Básico Escuela Básica Antonio de Zúñiga, refleja dichas características.



¿Conoces alguna Súper-heroína ficticia?
Mujer halcón
8 años
Masculino
San Fernando

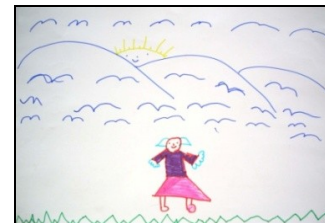


¿Conoces alguna Súper-heroína ficticia?
Burbuja
8 años
Masculino
San Fernando

- Las niñas del 3° Básico de la Escuela San Hernán, reflejaron por su parte la representación de roles pasivos con elementos estereotipados. Principalmente elementos lineales, tales como pájaros, montañas, sol, línea de base y línea de tierra.



¿Conoces alguna Súper-heroína ficticia?
Mujer Maravilla
8 años
Femenino
San Fernando



¿Conoces alguna Súper-heroína ficticia?
Mujer Maravilla
8 años
Femenino
San Fernando



¿Conoces alguna Súper-heroína ficticia?
Mujer Maravilla
8 años
Femenino
San Fernando



¿Conoces alguna Súper-heroína ficticia?
Bombón
8 años
Femenino
San Fernando

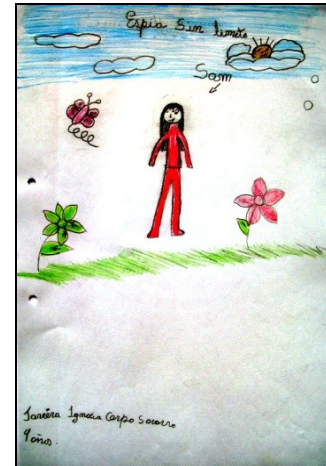


¿Conoces alguna Súper-heroína ficticia?
Sin título
8 años
Femenino
San Fernando

- Respecto de los elementos ubicados simétricamente alrededor de la figura, sobresalieron los siguiente dibujos correspondiente al 4° Básico de la Escuela Viña Purísima: *Chica Maravilla* (9 años, Talca) y *Espía Sin Límite* (9 años, Talca)



¿Conoces alguna Súper-heroína ficticia?
La chica maravilla
9 años
Femenino
Talca



¿Conoces alguna Súper-heroína ficticia?
Espía sin límite
9 años
Femenino
Talca

Los **roles activos** en cambio, figuraron en aquellas representaciones gráficas de súper-heroínas ficticias esquemáticas y flexibles, asociadas a las acciones heroicas de cada súper-heroína, según el rol definido por la Cultura Visual Infantil. Para tal efecto, las figuras fueron representadas activamente, en posturas frontales, laterales y abatidas (vista aérea). Desprendiéndose de lo anterior, que el rol activo dependió de la ubicación y variación de la postura de la figura en relación a su acción, determinando la orientación del formato-papel en sentido vertical u horizontal. Además, fueron incorporados elementos gráfico-plásticos tales como: líneas de cielo, líneas de tierra, globos (bocadillos) de historietas y representaciones de sonidos (Cinestesia); contribuyendo a la comprensión de la acción (heroica) muchas veces enraizada en el contexto-local.

Ejemplo de lo anterior, se vió reflejado en los siguientes casos:

- Los recursos gráfico-plásticos asociados a la representación de los movimientos y sonidos (Cinestesia), quedaron reflejados en la presencia

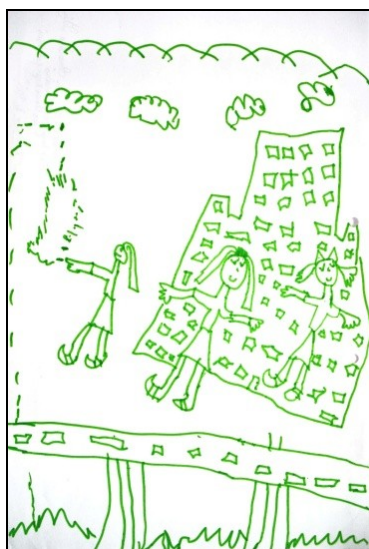
de rayos para denotar cierta energía emanada desde un lugar específico, en *Mujer Batman* (6 años, San Fernando) y *Súper-Heroína* (10 años, Talca); en las *líneas punteadas* para reflejar el poder emitido desde las manos de las *Chicas súper-poderosas* (6 años, San Fernando); en las *líneas ondulantes* y *trazos ascendentes* para enfrentar el enemigo en *Supermamá* (6 años, Talca) y *Mujer maravilla* (7 años, San Fernando). *Gatúbela* (8 años, San Fernando) por su parte, enfrentó a los malos arrojándolos lejos, y *Bombón* (9 años, Talca) al ascender desde una flor ubicada en la línea de tierra.



¿Conoces alguna Súper-heroína ficticia?
Mujer Batman
6 años
Masculino
San Fernando



¿Conoces alguna Súper-heroína ficticia?
Súper-heroína
10 años
Masculino
Talca



¿Conoces alguna Súper-heroína ficticia?
Chicas súper-poderosas
6 años
Femenino
San Fernando



¿Conoces alguna Súper-heroína ficticia?
Supermama
6 años
Masculino
Talca



¿Conoces alguna Súper-heroína ficticia?
La mujer maravilla
7 años
Femenino
San Fernando



¿Conoces alguna Súper-heroína ficticia?
Gatúbela
8 años
Masculino
San Fernando

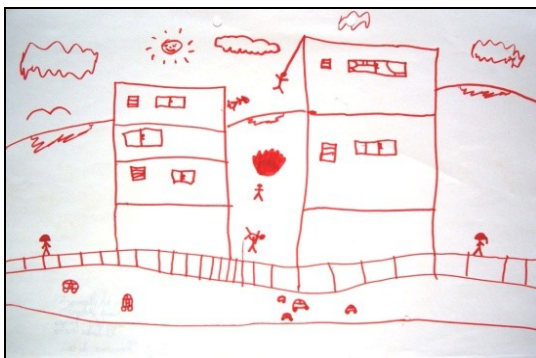


¿Conoces alguna Súper-heroína ficticia?
Bombón
Femenino
9 años
Talca

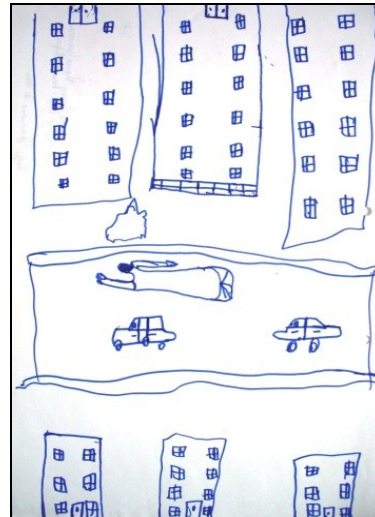
- El grupo de informantes-claves pertenecientes al 1° Básico, de Colegio Hermano de Asís, presentó variaciones en la orientación (vertical u horizontal) del formato-papel, así como además, variadas acciones heroicas esquemáticas y flexibles, según el rol predispuesto por la Cultura Visual, lo cual fué proyectado de acuerdo a los roles de cada súper-heroína.



¿Conoces alguna Súper-heroína ficticia?
Perro-Chicas súper-poderosas
6 años
Femenino
San Fernando



¿Conoces alguna Súper-heroína ficticia?
El hombre araña
6 años
Femenino
San Fernando



¿Conoces alguna Súper-heroína ficticia?
Superman
6 años
Masculino
San Fernando

- Por último, el grupo de informantes claves pertenecientes al 2° Básico del Colegio Manquemávida, presentó una orientación común (horizontal) para su formato-papel, obedeciendo a la necesidad de evidenciar súper-heroínas ficticias en acciones según cualidades y atributos designados por la Cultura Visual. Combinando a su vez elementos propios del contexto-local, reflejando una clara relación y combinación entre ficción y realidad (robo, asalto, incendio), propios del lenguaje metafórico complementado con el lenguaje literal. Acompañando de líneas de cielo, líneas de tierra, globos (bocadillos) de historietas y representaciones diversas de sonidos (Cinestesia).



¿Conoces alguna Súper-heroína ficticia?

Mujer Maravilla

8 años

Femenino

San Fernando



¿Conoces alguna Súper-heroína ficticia?

Gatúbela

8 años

Masculino

San Fernando

Paso 2

(3° Ciclo)

Periodo lectivo 2008: Agosto-Diciembre

- Institución: Universidad Bolivariana
 - Localidad: San Javier
 - Semestre: IV
 - Asignatura: Conocimiento y Expresión del Lenguaje Visual
 - Fecha de presentación informe: 27 de Noviembre de 2008
-

- Institución: Universidad Santo Tomás
 - Localidad: Talca
 - Semestre: VI
 - Asignatura: Expresión Artística
 - Fecha de presentación informe: 20, 25 y 27 de Noviembre de 2008
-

- Institución: Universidad del Mar
 - Localidades: Curicó
 - Asignatura: Didáctica de la Expresión Plástica
 - Semestre: VI
 - Fecha de presentación informe: 22 y 28 de Noviembre de 2008
-

- Informantes-Claves: 107 (Anexo n°11)

Cantidad de dibujos elaborados por informantes-claves, según género y edad										
Edad	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Total
Niñas	3	5	8	9	18	7	2	---	1	53
Niños	4	5	7	10	17	10	1	---	---	54
Total	7	10	15	19	35	17	3	----	1	107

○ Establecimientos Educativos: 11

Localidad	Nivel	Establecimiento Educativo	Femenino	Masculino	Total
Curicó	1° Básico	Escuela Superior de hombres	0	4	4
San Javier	2° Básico	Instituto Técnico Profesional Mario Aranda	6	2	8
Talca	2° Básico	Escuela Uno San Agustín	2	2	4
Talca	3° Básico	Escuela Costanera	2	2	4
Talca	3° Básico	Colegio Andes	2	2	4
San Javier	3° Básico	Escuela Alcalde José Palma Fernández	4	6	10
San Javier	4° Básico	Instituto Regional del Maule	3	3	6
Retiro	4° Básico	Escuela Gerónimo Lagos Lisboa E 424	11	10	21
San Javier	4° Básico	Escuela Justa Narváez	5	17	22
Talca	5° Básico	Escuela Uno San Agustín	2	2	4
Talca	5° Básico	Colegio María Mazzarello	4	0	4
Talca	5° Básico	Colegio María Mazzarello	4	0	4
Talca	5° Básico	Escuela José Manuel Balmaceda y Fernández	4	0	4
San Javier	5° Básico	Escuela Justa Narváez	4	4	8
Total			53	54	107

Representación de súper-heroínas reales encarnadas en figuras reales, según el género

Respecto del análisis de la documentación recopilada, se consideraron un total de 107 dibujos realizados por informantes claves, de los cuales 53 correspondieron a niñas y 54 a niños, cuyas edades fluctuaron entre los 6 y 14 años de edad. Insertos en un proceso formal de escolarización, abarcaron preferentemente desde el 1° año básico hasta el 5° año básico, distribuidos en 10 grupos de cursos al interior de sus respectivos establecimientos educacionales a lo largo de la VI Región del Maule. Dichos establecimientos educacionales se ubicaron preferentemente en las ciudades de Curicó, Talca, San Javier y Retiro.

En primer lugar, cabe señalar tras el análisis de la información recopilada, que los y las informantes claves según su género, al dar respuesta a la pregunta ¿Conoces a una súper-heroína real?, presentaron claras similitudes y diferencias.

Similitudes según género de informantes claves

Informantes claves femeninos y masculinos, manifiestan una evidente similitud al conceptualizar la noción de mujer asociada al arquetipo materno. Enfatizando en súper-heroínas reales, aquellas figuras femeninas encarnadas en la figura de la Madre. Es decir, predominando la representación gráfica de la mujer asociada a la figura de la *Mamá*. Concepto no ajeno al arquetipo materno inmerso en el plano mítico, según Jung (1994) y Campbell (1949), lo cual permite definir en términos descriptivos una relación estrecha entre el lenguaje visual y lenguaje verbal, de acuerdo al registro de dibujos, hojas de respuestas y grabaciones audio-visuales.

Tras la conceptualización de la mujer asociada a la imagen materna y por ende al arquetipo de lo materno, se desprenden las siguientes variantes o sub-categorías:

- **Concepto genérico y universal de Madre**, que entablan una estrecha relación con el arquetipo materno inserto en el mito heroico de naturaleza psíquica, según Jung (1994). Claro ejemplo de ello, son las representaciones de la súper-heroína real bajo las siguientes significaciones: *La Mamá, Mi madre, Mi mamá, A mi mamá, etc.*
- **Concepto asociado al primer nombre o más bien, al nombre y apellido paterno de la madre**, relacionado con la identificación y comprensión de la realidad bajo su modalidad literal según Gardner (2005) y romántica, según Egan (2000). Tras lo cual niños y niñas representaron mujeres con nombres propios: *Yesenia, Mamá Loli, Carola Mamá, Mamá Margarita Aguirre, etc.*

- **Concepto complementado por el prefijo Súper;** entablando especial relación con el rasgo mítico (Egan, 2000) anidado en el lenguaje ficcional enfatizado por los medios de comunicación (Barthes, 2003) y por ende, con la Cultura Visual Infantil (Hernández, 2000). Tras lo cual niños y niñas representaron las figuras bajo los siguientes nombres: *Súper-mamá* y *Mamá súper poderosa*.
- **Concepto de mujer-madre asociado y acompañado de la figura paterna.** Principalmente presente en informantes claves masculinos, por cuanto el concepto de heroína y el de súper-heroína reales se desprendieron del concepto de héroe. Al igual que el concepto de lo *Otro* derivado del concepto de *Sujeto* (Beauvoir, 1949). Razón por la cual, los niños representaron bajo una visión androcéntrica las siguientes figuras: *Mamá y Papá, Papá y Mamá, Mamá Papá, Mi papá y mi mamá, etc.*

Diferencias según género de informantes claves

Informantes claves femeninos y masculinos manifestaron evidentes diferencias tras inclinarse por representar y otorgar nociones alusivas al concepto de mujer asociada a familiares o personas próximas, cercanas o lejanas pertenecientes al contexto real y local. Presentándose claras diferencias según el género de los y las informantes claves. De este modo, las niñas enfatizaron en la súper-heroína real figuras reales femeninas encarnadas en *La Abuelita, La Profesora* y *La Carabinera*. Mientras que los niños enfatizaron en la súper-heroína real figuras reales masculinas encarnadas en el *Papá, Hermano, Carabinero, Bombero, Doctor, etc.*

Tras lo cual, se desprende un sesgo androcéntrico por parte de los informantes claves masculinos, quienes al atender la formulación de la pregunta *¿Conoces alguna súper-heroína real?* mencionan y representan gráficamente personajes masculinos. En el entendido que el concepto de heroína se desprende del concepto héroe, según Beauvoir (1949), proyectando el papel de súper heroína en varones, en lugar de mujeres.

Énfasis en la comprensión de la realidad entre pares, según edad y género al interior de los grupos de cursos y niveles de escolarización

El presente principio, dice relación con el énfasis puesto en la conceptualización de la **realidad** entre pares, según edad y género al interior de los grupos de cursos y niveles de escolarización. Atendiendo a su vez, la representación de súper-heroínas reales encarnadas en figuras reales, según el género, desprendiéndose las siguientes variantes percibidas al interior de los niveles y grupos de cursos conformados por informantes claves con edades y géneros similares:

- I. Representación de súper-heroínas reales de nombres similares
- II. Representación de súper-heroínas reales de nombres diferentes

Representación de súper-heroínas reales de nombres similares

Dice relación con las similitudes entre súper-heroínas reales representadas por informantes-claves pertenecientes al 3° y 4° año básico de los diferentes establecimientos educacionales. Así como además, aquellas súper-heroínas reales representadas por diferentes grupos de cursos conformados por informantes-claves de 7, 8, 9, 10 y 11 años de edad, según su género, quienes evidenciaron similitudes entre pares, con tendencia a representar súper-heroínas reales de nombres similares. Por ejemplo:

- Niños de 6 años de edad, pertenecientes al 1° básico de la Escuela Superior de Hombres, ubicada en la ciudad de Curicó, emplearon el concepto genérico y universal de Madre y el concepto antecedido o complementado por el prefijo *Súper*.
- Niños de 8 años de edad, pertenecientes al 3° básico de la Escuela Costanera, ubicado en la ciudad de Talca, representaron a las súper-heroínas reales bajo el concepto materno asociado al primer nombre (*Pamela, Mamá Luisa*).

- Niñas y niños, entre 7 y 10 años de edad, pertenecientes al 3° básico de la Escuela Alcalde José Palma Fernández, ubicado en la ciudad de San Javier, representaron a las súper-heroínas reales bajo el concepto genérico y universal de madre (*Mamá, Mi mamá*) y al concepto materno asociado al primer nombre y apellido paterno (*Ana María, Carola Mamá, Mamá Silvia Fuentes*).
- Niñas y Niños, entre 9 y 10 años de edad, pertenecientes al 4° básico del Instituto Regional del Maule, ubicado en la ciudad de San Javier, representaron a las súper-heroínas reales bajo el concepto genérico y universal de madre (*Mi mamá*) y al concepto materno asociado al primer nombre (*Mamá Karla, Ruby, Daniela, Juana*).
- Niñas y Niños, entre 9 y 10 años de edad, pertenecientes al 4° básico del Escuela Gerónimo Lagos Lisboa E 424, ubicado en la ciudad de Retiro, representaron a las súper-heroínas reales bajo conceptos similares entre pares, según su género. Por ejemplo, las niñas asociaron el concepto genérico y universal al de madre (*Mi mamá*) y el concepto materno asociado al primer nombre de dicha figura materna (*Erika, Carla, Mi Mamá Juana Miranda*). Los niños, en cambio, lo asociaron a una figura paterna o figura masculina (*Papá, Doctor, Bombero*).
- Niñas de 10 años de edad, pertenecientes al 5° básico de la Escuela Uno San Agustín, ubicada en la ciudad de Talca, representaron sus súper-heroínas reales bajo el concepto genérico y universal de madre (*Mamá*).
- Niñas de 10 y 11 años de edad, pertenecientes al 5° básico del Colegio José Manuel Balmaceda y Fernández, ubicado en la ciudad de Talca, emplearon el concepto genérico y universal de Madre y el concepto antecedido o complementado por el prefijo *Súper*.
- Niñas de 10 y 11 años de edad, pertenecientes al 5° básico del Colegio María Mazzarello, ubicado en la ciudad de Talca, emplearon el concepto asociado al primer nombre de la figura materna.

- Niños entre 9 y 12 años de edad, pertenecientes al 4° básico de la Escuela Justa Narváez, ubicado en la ciudad de San Javier, representaron sus súper-heroínas reales bajo conceptos comunes, asociadas al concepto de mujer-madre vinculado a la figura paterna (*Mamá y Papá, Mi mamá y mi papá*).

Representación de súper-heroínas reales de nombres diferentes

La representación de súper-heroínas reales de nombres diferentes, dice relación con las diferencias entre súper-heroínas reales representadas por informantes-claves, particularmente en un 3° y 5° año básico, en dos establecimientos educacionales, respectivamente. Las súper-heroínas reales mencionadas por ambos grupos de cursos, estuvieron conformados por informantes-claves de 8, 10 y 14 años de edad, optando por representar súper-heroínas de distintos nombres, según su género. Tras lo cual, se desprende que en cada uno de estos grupos se presentaron claras diferencias al momento de representar una súper-heroína real, según su edad y género:

- Niñas y niñas de 8 años de edad cada uno/a, pertenecientes al 3° año básico del Colegio Andes, ubicado en la ciudad de Talca, representaron súper-heroínas con nombres diferentes. Las niñas representaron a *Mamá y Lisbety Morales*, mientras los niños representaron a *Paula Loreto Lagos Ibáñez y Ana*, sin ser necesariamente nombres propios de figuras maternas.
- Niñas y niñas entre 10 y 14 años de edad, pertenecientes al 5° año básico de la Escuela Justa Narváez, ubicada en la ciudad de San Javier, representaron súper-heroínas con nombres diferentes. Las niñas representaron a *Mi Mamá, Señorita Alejandra (profesora) y la Mujer Maravilla*. Los niños representaron a *Miguel, Hermano, Yesenia (mamá) y Gokú*.

Por lo tanto, tras las similitudes y diferencias expuestas en torno a la representación de la mujer en el plano heroico, se desprende que el arquetipo materno confluye preferentemente a presentar similitudes respecto del nombre de las súper-heroínas reales, con evidente distinción de edad y género a lo largo de los distintos niveles de enseñanza consultados.

Ante el predominio de representaciones gráficas de súper-heroínas reales encarnadas en figuras asociadas al arquetipo materno, las similitudes y diferencias entre pares quedan determinadas por la naturaleza de la pregunta y su consecuente representación y definición del concepto mujer asociado a lo materno.

De este modo, informantes claves femeninos y masculinos re-construyen una noción de mujer en base a su consecuente relación entablada con la pregunta formulada por cada investigador/a participante. En este sentido, la comprensión de la noción de heroicidad emitida en los mensajes de los medios de comunicación, se enfrenta ante la comprensión de la realidad y su combinación e interrelación entre ficción y realidad.

En conclusión, el enraizamiento de la ficción en la realidad, evidenció el lugar y características locales de la mujer, encarnada en roles de madre, carabinera, doctora, hermana, abuela, bruja, etc., según niños y niñas insertos en un proceso formal de escolarización, durante el segundo semestre del año 2008 en la Región del Maule, en Chile.

Masculinización y feminización de súper-heroínas ficticias, según edad y género de los y las informantes-claves

En relación a la masculinización y feminización de súper-heroínas reales, cabe mencionar que estas son cualidades gráfico-plásticas presentes en los dibujos elaborados por informantes-claves entre los 6 y los 11 años de edad, según su género. Dichas representaciones gráficas reflejan características de acuerdo a los estereotipos de género emitidos por la Cultura Visual Infantil, así como además, rasgos físicos invisibilizados por la misma Cultura Visual.

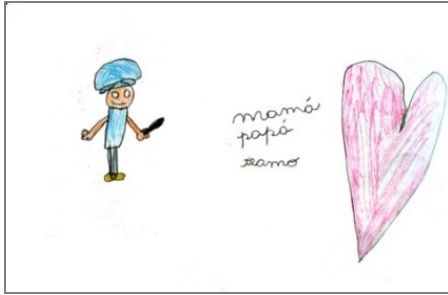
En el caso de las niñas, fueron resaltaron atributos y características ficticias y reales asociadas a la mujer, mediante una serie de recursos propios de la expresión gráfica. Sin embargo, en el caso de los niños se presentó una minimización de la figura femenina y esquematización de la misma, neutralizando los caracteres propiamente femeninos.

Exaltación de atributos propios de la súper-heroínas reales, por parte de informantes claves femeninos

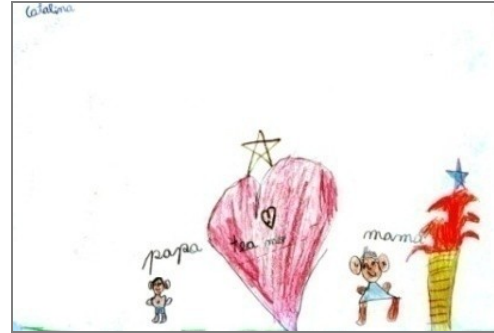
Las niñas emplearon recursos gráficos con el objeto de resaltar los rasgos propios de lo femenino, entablando estrecha relación con las características ficticias emitidas por los estereotipos de género presentes en los medios de comunicación. De igual modo, enfatizaron cualidades formales pertenecientes a mujeres del entorno real.

Dichas características resaltaron gráficamente distintos tipos de peinados mediante líneas ondulantes, trazos suaves que imitaron texturas lisas y enortijadas, enfatizando cualidades formales, empleando colores diversos, destacando el tamaño y color de los ojos, el detalle de cada prenda que conforman las vestimentas, así como, el color y forma de los labios y pestañas; resaltando la feminidad asociada al concepto de mujer estilado en lo heroico.

De este modo, la presencia de elementos decorativos, complementaron lo femenino mediante corazones rojos y rozados, ejemplificados en las siguientes representaciones: *Carabinero* (6 años, San Javier) y *Mamá* (6 años, San Javier), *Súper Karina* (7 años, Talca) y *Super Cami* (7 años, Talca). Las cuales, enfatizaron el diseño de sus vestimentas, diferenciando en cada una de las figuras elementos asociados a sus respectivas cualidades heroicas: peinado, alas, botas, color piel y antifaz.



¿Conoces alguna Súper-heroína real?
Carabinero
6 años
Femenino
San Javier



¿Conoces alguna Súper-heroína real?
Mamá
6 años
Femenino
San Javier



¿Conoces alguna Súper-heroína real?
Súper Karina
7 años
Femenino
Talca



¿Conoces alguna Súper-heroína real?
Super Cami
7 años
Femenino
Talca

La representación de grandes ojos, labios rojos, capas y zapatos, conservan una estrecha relación complementaria con la respuesta registrada en el cuestionario: *Es grande, ojos café, pelo negro. Mamá Silvia Fuentes* (8 años, San Javier), por su parte, complementa dichos aspectos gráficos resaltados con aquellos mencionados por la propia autora: *Alta flaca, negro*. De igual modo, *Tía Camila (profesora)* (8 años, Talca) al igual que *Mamá Gladys* (8 años, Talca) evidenciaron rasgos propios de lo femenino empleando el color asociado a las formas respectivas: *De pelo rubia alta ojos café*.



¿Conoces alguna Súper-heroína real?
Mamá
8 años
Femenino
San Javier



¿Conoces alguna Súper-heroína real?
Mamá Silvia Fuentes
8 años
Femenino
San Javier



¿Conoces alguna Súper-heroína real?
Tía Camila (Profesora)
8 años
Femenino
Talca



¿Conoces alguna Súper-heroína real?
Mamá Gladys
8 años
Femenino
Talca

La forma de la nariz, labios, pestañas y detalles en la vestimenta, según las cualidades de cada figura representada, es complementada con elementos decorativos contiguos representados sobre la línea de tierra o línea de base, tras lo cual, figuraron principalmente el sol, nubes, flores, césped y arbustos: *Mamá Loli* (7 años, San Javier), *Mamá* (8 años, Talca), *Mamá* (9 años, San

Javier), *Mamá* (10 años, San Javier), *Ruby (mamá)* (9 años, San Javier), *Mi Mamá* (10 años, San Javier), *Mi Mamá* (9 años, San Javier):



¿Conoces alguna Súper-heroína real?
Mamá Loli
7 años
Femenino
San Javier



¿Conoces alguna Súper-heroína real?
Mamá
8 años
Femenino
Talca



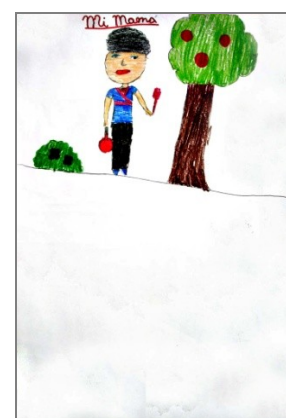
¿Conoces alguna Súper-heroína real?
Mamá
9 años
Femenino
San Javier



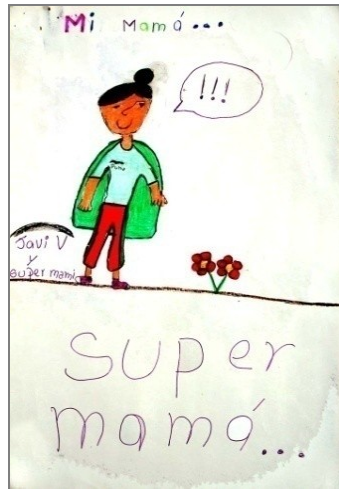
¿Conoces alguna Súper-heroína real?
Mamá
9 años
Femenino
San Javier



¿Conoces alguna Súper-heroína real?
Mamá
10 años
Femenino
San Javier



¿Conoces alguna Súper-heroína real?
Ruby (mamá)
9 años
Femenino
San Javier



¿Conoces alguna Súper-heroína real?
Mi Mamá
10 años
Femenino
San Javier



¿Conoces alguna Súper-heroína real?
Mi mamá
9 años
Femenino
San Javier

De lo anterior, se desprende una relación entre texto e imagen. Las niñas en este sentido ajustaron con minucioso detalle la imagen visual en relación a las respuestas de las preguntas del cuestionario. Dicho aspecto se dio prioritariamente en niñas, cuyas edades fluctuaron entre los 10 y 11 años de edad. Así por ejemplo, las niñas pertenecientes al 5° básico del Colegio María Mazzarello, ubicado en la ciudad de Talca, representaron grandes ojos, pestañas, bocas y labios carmín, pelo, blusa, falda, pantalones, zapatos o botas y capas. Lo cual, se complementa y ajusta a lo señalado en la hoja de respuestas: *Pelo corto, ojos negros, estatura 1,60, tez blanca, Pelo largo, castaño, ojos negros, alta, Pelo corto estilo de los '80 mide 1,59, Baja, pelo corto, tez blanca ojos negros.*



¿Conoces alguna Súper-heroína real?
Margarita (Mamá)
10 años
Femenino
Talca



¿Conoces alguna Súper-heroína real?
Catherine (Hermana)
10 años
Femenino
Talca



¿Conoces alguna Súper-heroína real?
Marcela (Mamá)
10 años
Femenino
Talca



¿Conoces alguna Súper-heroína real?
Sandra (Mamá)
11 años
Femenino
Talca

Del mismo modo, las niñas del 5° básico del Colegio José Manuel Balmaceda y Fernández, ubicado en la ciudad de Talca, manifestaron una evidente similitud al optar por ajustar literalmente la representación gráfica a las características físicas explicitadas en la hoja de respuestas: *Flaca, alta, rubia, Delgada, mediana, usa lentes, pelo corto, Regular, ojos castaños alta, Regular, alta, pelo castaño, 60 Kilos.*



¿Conoces alguna Súper-heroína real?
Bella Salvadora
10 años
Femenino
Talca



¿Conoces alguna Súper-heroína real?
Mamá súper poderosa
10 años
Femenino
Talca



¿Conoces alguna Súper-heroína real?
Mamá al rescate
11 años
Femenino
Talca

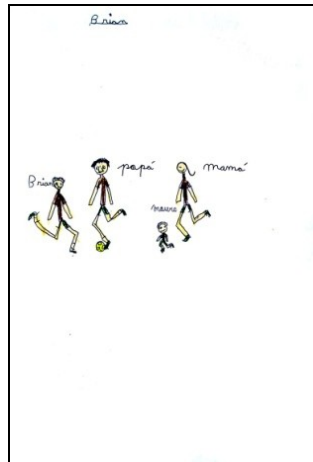


¿Conoces alguna Súper-heroína real?
Súper Mamá
11 años
Femenino
Talca

Minimización y esquematización en la neutralización de los rasgos en súper-heroínas reales, por parte de informantes claves masculinos

En comparación con las respuestas otorgadas por las niñas, quienes enfatizaron y desatacaron gráficamente rasgos físicos resaltando la femeneidad en sus figuras, los niños representaron gráficamente lo femenino mediante una suerte de minimización de sus rasgos físicos, enfatizando en su lugar la representación de su entorno o acción (heroica). Predominando las figuras geométricas y polígonos irregulares, a modo de moldes para la representación del cuerpo femenino.

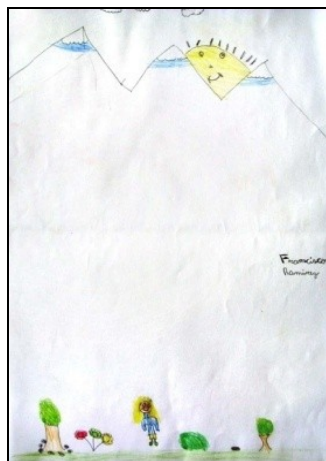
Las representaciones del cuerpo femenino por parte de niños, denotan una disminución en su tamaño respecto del formato-papel, priorizando en su lugar la acción por sobre la figura: *Mamá Káren* (7 años, San Javier), *Mamá Luisa* (8 años, Talca), *Súper Carola* (10 años, Talca), *Mamá* (10 años, San Javier).



¿Conoces alguna Súper-heroína real?
Mamá Káren
7 años
Masculino
San Javier



¿Conoces alguna Súper-heroína real?
Súper Carola
10 años
Masculino
Talca



¿Conoces alguna Súper-heroína real?
Mamá Luisa
8 años
Masculino
Talca



¿Conoces alguna Súper-heroína real?
Mamá
10 años
Masculino
San Javier

En relación al predominio de formas rectangulares y uso de polígonos irregulares, cabe señalar que niños del 1° básico del Escuela Superior de Hombres, ubicado en la ciudad de Curicó, representaron el cuerpo de sus figuras femeninas mediante figuras geométricas irregulares, presentando ciertas similitudes en la forma circular del rostro, formas curvas y onduladas para el peinado, así como en el uso del lápiz grafito para colorear con gris cada peinado. Además, las respuestas otorgadas por cada niño en relación a los aspectos físicos se complementaron con las representaciones gráficas, con el objeto de evidenciar la apreciación de las características femeninas en las

figuras principalmente maternas: *Alta, delgada, pelo castaño, piel blanca; Gordita, mediana, pelo rojo colonial; Flaca, alta, blanca, pelo castaño; Pelo oscuro, blanca, baja.*



¿Conoces alguna Súper-heroína real?

Mamá
6 años
Masculino
Curicó



¿Conoces alguna Súper-heroína real?

Súper-Mamá
6 años
Masculino
Curicó



¿Conoces alguna Súper-heroína real?

Mamá
6 años
Masculino
Curicó



¿Conoces alguna Súper-heroína real?

Súper-Mamá
6 años
Masculino
Curicó

En este sentido, se percibió tras las respuestas otorgadas por los informantes claves masculinos, un distanciamiento con respecto de los estereotipos femeninos y rasgos occidentalizados dictaminados por los medios de comunicación. En su lugar, se enfatizaron en las hojas de respuestas, rasgos propios de la mujer inserta en el contexto local: *media chica, el pelo grande y un poco chica, flaca y chica, mi mamá es un poco gorda, gordita, chica, morena y bonita* (4° año básico, Escuela Gerónimo Lagos Lisboa E 424 y Escuela Justa Narváez). *Juana (Mi mamá, 10 años, San Javier) por ejemplo, es algo gorda.*



¿Conoces alguna Súper-heroína real?
Mamá
9 años
Masculino
San Javier



¿Conoces alguna Súper-heroína real?
Ana María
11 Años
Masculino
San Javier



¿Conoces alguna Súper-heroína real?
Mamá
11 años
Masculino
San Javier

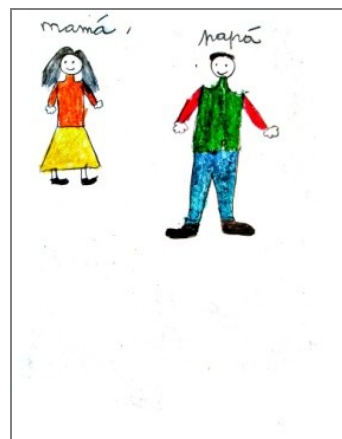


¿Conoces alguna Súper-heroína real?
Juana (Mamá)
10 años
Masculino
San Javier

El distanciamiento de los rasgos occidentalizados transmitidos por lo medios, evidenció una relación de alteridad respecto del hombre, por cuanto los niños enraizaron a la súper-heroína real en figuras arquetípicas de lo materno inmersas en el contexto familiar. Comparando los rasgos y atributos heroicos femeninos con las figuras paternas, correspondientes al ámbito privado-doméstico, tras lo cual, subyacen las siguientes respuestas: *Mi mamá es chica de pelo corto y mi papá es grande y fuerte de pelo corto* (4° año básico, Escuela Justa Narváez).



¿Conoces alguna Súper-heroína real?
Papá y mamá
9 años
Masculino
San Javier



¿Conoces alguna Súper-heroína real?
Mi papá y mi mamá
10 años
Masculino
San Javier



¿Conoces alguna Súper-heroína real?
Papá y mamá
10 años
Masculino
San Javier



¿Conoces alguna Súper-heroína real?
Mi papá y mi mamá
10 años
Masculino
San Javier



¿Conoces alguna Súper-heroína real?
Mamá y papá
10 Años
Masculino
San Javier

De lo anterior, se desprende a modo de conclusión que la masculinización y feminización de la súper-heroína real presentó un claro sesgo para informantes-claves masculinos, ya que los niños al proyectar su comprensión sobre el cuerpo femenino, minimizan sus características tras su representación gráfica, cuyos elementos formales van en desmedro de la figura protagonista, priorizando en su lugar la acción de dicha figura. Además, al alejarse de la influencia de los medios, caracterizan sus cualidades bajo una relación de alteridad respecto de las cualidades del hombre. En cambio, informantes claves femeninas, obedeciendo a la lógica implantada por los estereotipos de género emanados desde la Cultura Visual Infantil, ajustan sus representaciones al ideal del concepto de mujer. Asociando y complementando el lenguaje visual con el lenguaje verbal y escrito.

Roles pasivos y activos en súper-heroínas reales

Los **roles pasivos y activos en súper-heroínas reales**, conservaron estrecha relación con la representación gráfica de dichas figuras, tras lo cual, se desprenden los roles de sexo-género asignados por los y las informantes-claves. Quienes, bajo la asociación del concepto de súper-heroína con figuras femeninas de la realidad y entorno familiar de cada informante clave, se logra percibir la diferencia entre roles pasivos y activos.

Bajo dichas representaciones de roles pasivos y activos, confluyen además, las influencias mediáticas de la Cultura Visual Infantil, para lo cual, niños y niñas emplean un lenguaje metafórico y un lenguaje literal.

En cuanto al rol pasivo asignado a la súper-heroína real, la representación gráfica se complementa con las respuestas entregadas al cuestionario. Enfatizando el uso de un lenguaje metafórico al asentar roles destinados a la mujer en términos tradicionales. En este sentido, niños de 6 años, perteneciente a la Escuela Superior de Hombres, ubicada en la ciudad de Curicó, manifiestan a través de sus representaciones gráficas, el rol pasivo proyectado en sus figuras femeninas. Dichas figuras se ubican preferentemente al centro del formato-papel y en postura frontal. Conservando una estrecha

relación con el desempeño de la mujer en actividades domésticas, por cuanto su lugar de procedencia son los siguientes: *De la casa y de Chile, De la casa*. Sin embargo, la hoja de respuestas alude situaciones ficticias provenientes de la Cultura Visual, complementando de este modo cada representación gráfica: *Combatir contra los malos, Salvarme, me baña*. Combinando la conceptualización ficticia y real de la acción por analogía, según Gardner (2005).

La comprensión mítica del entorno, por parte de niños y niñas, según Egan (2000) evidencia el uso de la fantasía como sistema propio del lenguaje metafórico. Comportándose la realidad circundante como mediadora y como espacio para la estructura binaria del lenguaje empleado por niños y niñas. Razón por la cual, la frontalidad y hieratismo de la figura ubicada al centro del formato-papel en actitud pasiva, se complementa con el juego del lenguaje metafórico en *Pamela (mamá)*, representada por un niño (8 años, Talca). Tras lo cual, la figura heroica femenina real proveniente de *ciudad Gótica*, posee el poder de *súper patada*, luego de adquirirlo tras *comer lava*, con el objeto de *hacer el bien*.



¿Conoces alguna Súper-heroína real?
Pamela (mamá)
8 años
Masculino
Talca

Por otra parte, la actitud pasiva se complementa con la procedencia y uso doméstico de los poderes. En estos casos, la figura heroica femenina real es ubicada preferentemente al centro del formato-papel en actitud hierática, sin elementos gráficos aledaños o contiguos que complementen la supuesta acción señalada en la hoja de respuestas. Por ejemplo, *la Mamá* entre los 9 y

11 años (San Javier), representada por niños y niñas, proviene preferentemente *de la casa*, cuyas tareas heroicas son *planchar, lavar, hacer el aseo, haciendo la comida y el aseo*, con el objeto de *cuidarlos y para quererme mucho*.



¿Conoces alguna Súper-heroína real?
Yesenia (Mamá)
11 años
Masculino
San Javier



¿Conoces alguna Súper-heroína real?
Mamá
10 años
Femenino
San Javier



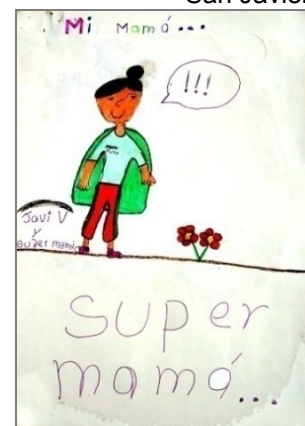
¿Conoces alguna Súper-heroína real?
Mamá
11 años
Femenino
San Javier



¿Conoces alguna Súper-heroína real?
Mamá Karla
9 años
Masculino
San Javier



¿Conoces alguna Súper-heroína real?
Erika (Mamá)
9 años
Femenino
San Javier



¿Conoces alguna Súper-heroína real?
Mi Mamá
10 años
Femenino
San Javier

Los roles activos en cambio, se reflejaron en aquellas representaciones gráficas de súper-heroínas reales, según el rol tradicional desempeñado por la mujer en el contexto local inmediato y familiar. Sin quedar exenta de influencias de la Cultura Visual infantil, por cuanto la ficción se enraíza en la realidad. Así como además, la realidad determinó cuales son los aspectos ficticios considerados para la representación de la mujer encarnada en dicho rol. Aquí, la enseñanza de la alfabetización reprime o estimula la producción de metáforas, descubriendo una realidad autónoma basada en la alfabetización. La magia pierde su poder, ganando terreno la alfabetización y explicación racional de los hechos. Niños y niñas empiezan a perder interés por la fantasía, confiriendo en su lugar, distinción por sobre las acciones humanas cotidianas. Predominando el deseo de contar y representar a la realidad, mediante una atractiva y buena historia, e influir en las emociones de los espectadores o lectores (auditorio) (Egan, 2000). Ejemplo de ello, son las figuras representadas de perfil, de espaldas, o más bien, realizando alguna acción inserta en el rol tradicional asignado a la mujer, según el contexto local.

Respecto de las figuras de perfil, *Ana* (8 años, Talca), *proviene de la tierra*, quien se *desenvuelve con rapidez para salvar a las personas*:



¿Conoces alguna Súper-heroína real?
Ana
8 años
Masculino
Talca

Daniela (9 años, San Javier) ubicada estratégicamente de espaldas con un escobillón en la mano, proviene de la *VII región de Chile*, adquiriendo sus cualidades del siguiente modo: *realizar las cosas de la casa, ayuda a todos y todas las demás*.

¿Conoces alguna Súper-heroína real?

Daniela (Mamá)

9 años

Masculino

San Javier



Margarita (10 años, Talca) es representada de perfil, ya que su figura realiza una acción no ajena al rol tradicional designado a la mujer en los contextos locales. Proviene de *Constitución* y posee *Rayos "X"* (por su mirada), es *simpática y trabajadora*, con el objeto de *ayudar y cuidar*:

¿Conoces alguna Súper-heroína real?

Margarita (Mamá)

10 años

Femenino

Talca



A mi mamá (10 años, San Javier) y *Mujer Maravilla* (14 años, San Javier), provenientes del *planeta tierra* y de *Santiago* respectivamente, se las representan en plena acción de vuelo. Diferenciándose tan sólo en cuanto a la comprensión mítica por un lado y romántica por el otro. De ese modo, la figura mayormente cercana y perteneciente al contexto local, *da mucho cariño*, mientras que por otra parte, la figura emanada desde los medios de comunicación, posee *láser en los ojos y mucha fuerza*. Contrastando lúdicamente el uso del lenguaje metafórico y literal. Debido a que mientras la

primera *ayuda* y es *cariñosa*, la otra posee un *Láser en los ojos* y *mucho fuerza*.



¿Conoces alguna Súper-heroína real?
A mi mamá
 10 años
 Femenino
 San Javier



¿Conoces alguna Súper-heroína real?
Mujer Maravilla
 14 años
 Femenino
 San Javier

En conclusión, los y las informantes claves durante el tercer ciclo de investigación atendieron la pregunta alusiva al concepto de mujer en el plano heroico, empleando en la representación gráfica un lenguaje oral y un lenguaje alfabetizado que dice relación con el uso de metáforas y su posterior racionalización de los hechos. De este modo, ambos lenguajes se complementaron con su respectiva representación gráfica, entrecruzándose lúdica y dinámicamente sin obviar que la mujer, ya sea en la fantasía o la lógica racional, no se desvincula de su rol tradicional ligado a lo materno, a la casa, a trabajos domésticos, al cuidado de los otros, la enseñanza, etc. Razón por la cual, lo heroico y la construcción mítica de la mujer, estilan una noción de mujer no ajena del todo a lo representado por los medios de comunicación. A partir de lo cual, es posible comprender que los significados designados a la mujer en el mito, sólo varían en su significante al otorgar significaciones similares indistintamente de su soporte de emisión (Barthes, 2003).

Se atiende de este modo, bajo la perspectiva crítica del pensamiento feminista, la influencia de la Cultura Visual infantil en niños y niñas, provenientes de los medios de comunicación de masas y del contexto real e inmediato. Conformando un concepto de *mujer* implícito en sus acciones asociadas a la ficción y al contexto real e inmediato de cada informante clave.

5.4.11 Reconocimiento (Explicación de fallos en la implementación y sus efectos)

Tras la finalización del segundo paso de acción, correspondiente al 3° ciclo de investigación, la re-formulación de la primera pregunta del cuestionario, abordó al igual que los ciclos anteriores, los niveles de comprensión de niños y niñas respecto de la Cultura Visual bajo una perspectiva de género, trazada por la teoría feminista de la diferencia, conocida mas bien, como feminismo postcolonial. En la medida que las significaciones del concepto de mujer, son recogidas tras el análisis local de una serie de influencias expresadas gráficamente en la representación de figuras super-heroicas femeninas ficticias y reales.

Se enfatizó la identificación del concepto de mujer y su conocimiento a través de la representación gráfica, acompañado de registros que otorgan confiabilidad a la investigación: dibujos, respuestas de cuestionario, informes, presentaciones y registros audio-visuales de las acciones llevadas a cabo por los y las investigadores/as participantes. Estilando de este modo el concepto de mujer que subyace bajo la noción de súper-heroína ficticia para el 2° Ciclo y real para el 3° Ciclo. Articularon ficción y realidad, según edad y género de cada informante clave, al interior de cada nivel de enseñanza en los distintos establecimientos educacionales que cada centro de formación del profesorado contempla como centros de prácticas iniciales.

Por último, cabe mencionar aquellos logros alcanzados una vez finalizado el 3° ciclo de investigación, los cuales, dicen relación con la atención prestada a los fallos del ciclo precedente. Trazando las pautas para las mejoras en la acción y pasos posteriores.

Las mejoras en la acción, se tradujeron en los siguientes aspectos:

- Aplicación del segundo paso de acción en contextos formales de escolarización municipal, particular subvencionado y particular pagado.
- La preocupación e interés por parte de los y las investigadores participantes, por reunir a informantes-claves según edad, género y nivel

de enseñanza. Asociando posteriormente la recogida de datos y sus respectivo análisis a los contenidos de la Cultura Visual y Género, en Educación Artística y Artes Visuales en la EGB.

- La equiparación entre informantes-claves por edad, género y nivel de enseñanza, en la medida que el 1° Ciclo evidenció una disparidad principalmente en términos de género, lo que fue subsanado iniciado el 2° Ciclo y conservado a lo largo del 3° Ciclo.
- El registro audio-visual de las sesiones en los diversos contextos de escolarización. Permitiendo la transcripción literal de las respuestas otorgadas por parte de cada informante-clave en los diversos contextos formales de escolarización. Así como además, el alto grado de confiabilidad respecto de las opiniones y sus respectivas representaciones gráficas registradas *in situ*.
- La recepción de cada dibujo, junto a su respectiva hoja de respuesta y datos solicitados: localidad, nivel, establecimiento educacional, edad y género. Lo que permitió seleccionar y ordenar la información recolectada de acuerdo al ritmo y pulso propio adquirido por la investigación.
- La recepción oportuna de los informes de trabajo, asociados a una planificación y calendarización, transformado en una evaluación numérica que contribuyó a cada asignatura de Didáctica de la Expresión Plástica, en los distintos centros de formación inicial del profesorado en EGB. Permitiendo la reflexión pedagógica por parte de los y las investigadores participantes, acerca de sus intervenciones y acciones al interior del aula.

5.5 Análisis Categorical

5.5.1 Categorías y Sub-Categorías

El análisis respecto de la cantidad y variedad de documentación recepcionada, una vez concluidos los ciclos de investigación, develaron la noción centrada e ideal de sujeto moderno (Lyotard, 1989), evidenciando las dicotomías binarias por oposición. Las cuales, han sido cuestionadas por el pensamiento feminista de raigambre posmoderno, ya que, la conceptualización de la noción de mujer deviene de una heterosexualidad predominante (Butler, 2001), a través de los medios de comunicación (De Lauretis, 1984) y la Cultura Visual (Jones, 2003; Villaplana, 2008 b).

Dicho panorama teórico, permite atender el razonamiento inductivo de la investigación cualitativa, gracias a lo cual, se examinan sistemáticamente un conjunto de elementos informativos para delimitar las partes y descubrir las relaciones entre las mismas y las relaciones con el todo (Rodríguez, et.al.1996). Tras lo cual, subyacen categorías generalizables, conformadas a su vez por sus respectivas sub-categorías. Permitiendo de este modo concluir junto a la comprensión teórica de la documentación recepcionada y analizada en cada ciclo de investigación. Reduciendo y simplificando la información seleccionada para su manejo, con el objeto de hacerla más abarcable.

Las categorías arrojadas tras el análisis de la documentación recogida, con sus respectivas sub-categorías, son las siguientes:

1° Categoría: Neutralidad y sesgo

Sub-categorías:

- I. Predominio*
- II. Subjetividad*

2° Categoría: Relación ficción-realidad

Sub-categorías:

- III. Lenguaje metafórico*
- IV. Lenguaje Literal*

3° Categoría: Estereotipos de sexo-género

Sub-categorías:

- V. *Masculinización*
- VI. *Feminización*

4° Categoría: Roles de sexo-género

Sub-categorías:

- VII. *Pasivo*
- VIII. *Activo*

Dichas categorías, con sus respectivas sub-categorías atienden aspectos propios de la dimensión gráfica y a su vez, aspectos propios de la dimensión extra-gráfica. Dimensiones las cuales, dicen relación con aquellos *conceptos sensibilizadores* que proporcionan al investigador una sensación general de referencia y de orientación para acercarse a la acción, según Elliot (1997). De este modo, cada categoría hace referencia a las dimensiones graficas y extra-gráficas, en el entendido que la dimensión gráfica obedece a las características gráficas y plásticas presentes en cada dibujo, y la dimensión extra-gráficas, a las particularidades del contexto en el que desarrollaron las intervenciones llevadas a cabo por cada investigador participante.

Entre ambas dimensiones se percibe un límite difícil de dilucidar, puesto que las observaciones de los y las participantes junto a las respuestas aportadas por cada informante clave a las preguntas del cuestionario, son el respaldo, opinión, reflexión y opción, que complementa cada dibujo.

1. Neutralidad y sesgo:

La categoría **Neutralidad y sesgo**, entabla una estrecha relación con el rasgo androcéntrico y sesgo neutral implicados en los siguientes conceptos: *héroes y heroínas, súper-héroes y súper-heroínas*.

Para ello, cabe explicar que en el transcurso de los tres ciclos investigación, surge la necesidad de re-formular constantemente la primera pregunta del

cuestionario, enfatizando en el sexo y género de la figura heroica aludida: *héroe*, *heroína*, *súper-héroe*, *súper-heroína*. Todo lo cual, permitió indagar sobre el concepto de *mujer* que subyace tras las figuras heroicas.

Proceso en el que niños y niñas atienden dicha pregunta desde su posición de sexo y género. Es por ello que durante el 1° Ciclo de Investigación bajo la noción de héroe, se logra percibir que los niños atienden la pregunta en alusión a una figura de su mismo sexo y género, manifestando expresamente conocer dicha figura. De igual modo, las niñas, no sin dificultad alguna, manifiestan conocer dichas figuras, a pesar de oponerse a su sexo y género. A partir del 2° y 3° Ciclo de Investigación, bajo la noción súper-heroína, los niños atienden la pregunta re-formulada aludiendo a una figura heroica de sexo y género opuesto, manifestando dificultades en su identificación. No así las niñas, quienes logran identificar a las figuras aludidas al entablar una correspondencia simbólica con su identidad de sexo y género.

Por lo tanto, la formulación de una pregunta, sea cual sea su naturaleza, con distinción explícita de sexo y género, dirigida a niños y niñas en el marco de la presente investigación definida por ciclos, evidencia un sesgo en términos de sexo y género. Por cuanto el concepto de *heroína* deviene del concepto de *héroe*. Dicho de otro modo, según Amorós (1998), bajo un enfoque ontológico de la noción de mujer aportada por Beauvoir (1949); el predominio del varón respecto de la mujer en los mitos heroicos, se debe al hecho de que la mujer es sexo (el segundo sexo) para el hombre, puesto que ella no se opone a él en términos binarios (mujer v/s varón), sino mas bien, a lo genéricamente humano: *lo neutro*. Por lo tanto, la noción de héroe varón asume también la noción de heroína mujer, en la medida que éstas son comprendidas en términos masculinos, por cuanto solapa y neutraliza lo femenino. Despojando a la mujer de su trascendencia en los mitos.

De este modo, surgen las sub-categoría de **Predominio y Subjetividad**.

- I. **Predominio:** El predominio hace referencia a la formulación de la pregunta inicial del cuestionario y su estrecha relación con los dibujos realizados por cada niño y niña, en la medida que predomina un

marcado androcentrismo bajo las conceptualizaciones genéricas de lo heroico. Esto quiere decir, que en el plano del sesgo y neutralidad que supone el concepto de héroe, la mujer como heroína o súper-heroína, subyace como *Otro* opuesto al varón. Por ejemplo, durante el 1° ciclo de investigación predominan los héroes en el dibujo de los niños, en cambio las niñas representan heroínas y héroes, por cuanto las heroínas subyacen bajo la noción de héroe. Durante el 2° y 3° ciclo, predominan las súper-heroínas ficticias y reales, puesto que al igual que en el 1° ciclo, niños y niñas atienden a la pregunta inicial. Sin embargo, dichas representaciones gráficas dejan entrever rasgos de masculinización sobre lo femenino por parte de niños y niñas, cuyas figuras provienen de las influencias de la Cultura Visual Infantil: *Mujer-madre*, *Mujer bella*, *Mujer pareja de...* y *mujer performativa*. Por lo tanto, el predominio dice relación con la conceptualización de la mujer en el plano heroico, en la medida que dicho espacio mítico ha sido creado por y para los varones. Siendo los varones quienes predominan, incluso en sus versiones femeninas, ya que la mujer se masculiniza, en cambio el hombre no se feminiza.

- II. **Subjetividad:** La tendencia a predominar ciertas figuras heroicas masculinas o femeninas, en el dibujo de niños y niñas, dice relación con el interés manifiesto por elaborar dicho dibujo a partir de sus posiciones e identidades de sexo y género. Lo cual, coincide en gran medida con lo señalado por De Lauretis (1984), respecto de la producción de significados como actividad social e inherente a los actos individuales, como sujetos de semiosis. De este modo, cada niño y niña inmerso/a en una cultura, producen y/o atribuyen significados a los signos heroicos masculinos y femeninos, desde sus posiciones e identidades de sexo y género. Inclusive, tras atender la pregunta que alude a una figura heroica opuesta a su sexo y género. Ante lo cual, niños y niñas responden conceptualizando y subjetivizando las nociones propias de su sexo y género. Claro ejemplo de ello, es la masculinización de las figuras femeninas ficticias (2° ciclo de investigación) y reales (3° ciclo de investigación), por parte de los niños. Así como además, la feminización

y exaltación diferenciadora en los dibujos realizados por niñas, sobre figuras heroicas femeninas ficticias (2° ciclo de investigación) y reales (3° ciclo de investigación). Dicho de otro modo, figuras heroicas femeninas con atributos y cualidades masculinos, dibujada por niños. Y figuras heroicas femeninas con atributos y cualidades masculinas y femeninas, dibujada por niñas.

Develando de este modo que el sesgo o supuesta neutralidad que porta consigo el concepto de héroe o súper-héroe, refleja concepciones binarias y opuestas, que predominan culturalmente bajo un androcentrismo solapado. Por cuanto, niños y niñas se expresan subjetivamente desde sus posiciones de sexo y género, las cuales son asociadas a lo masculino y a lo femenino.

Situando a la subjetividad en un terreno común entre dos corrientes. La primera, donde el significado se construye como efecto del sujeto. Y en segundo lugar, construyendo el significado como valor semántico producido a partir de códigos culturales compartidos (De Lauretis, 1984).

2. Relación ficción-realidad:

La categoría **relación ficción-realidad**, se percibe en escenarios en donde los límites definidos por cada uno ellos son objeto de permeabilidad, por cuanto niños y niñas hace uso de la ficción y de la comprensión de la realidad, debido a la naturaleza propia de cada pregunta (figura ficticia o figura real). Además, cabe indicar que el enraizamiento de las figuras heroicas masculinas y/o femeninas en el terreno local, deviene de la necesidad de comprender y aterrizar los conceptos dentro de un contexto más bien cercano y próximo. Así como también, ante la necesidad de alejarlos y encarnarlos en animales u objetos humanizados.

Si bien es cierto, en el dibujo animado el referente entabla una relación de distancia entre realidad y ficción, en el dibujo realizado por niños y niñas, realidad y la ficción se interrelacionan constantemente.

Niños y niñas al momento de dibujar y escoger libremente su figura heroica en el transcurso de los ciclos, se desenvuelven en un terreno legitimado por la

auto-expresión creativa. Sin embargo, dicha auto-expresión del *yo* implica la simulación del *yo*, debido a que los medios tecnológicos al difundir la información, son objeto de lo siguiente: las cosas *no son* lo que parecen ser, según Baudrillard (Escaño, 1999), por ende, *ya no pertenece al orden de la apariencia, sino al de la simulación* (Hargreaves, 2005), creando sofisticadas simulaciones o hiperrealidades.

Razón suficiente para afirmar que lo percibido por niños y niñas desde los medios de comunicación, se someten a una proceso de deconstrucción, en donde la simulación ficcional y su enraizamiento en el contexto local inmediato, cobran sentido a la expresión gráfica.

Bajo estos términos, la expresión gráfica espontánea queda puesta en entredicho, debido a que el *yo* de la corriente de la auto-expresión creativa es una proyección del sujeto creador sobre figuras cuyo sexo y género obedecen a construcciones cerradas y estereotipadas de los géneros.

Contexto bajo el cual, niños y niñas de edades tempranas, entre 4 y 8 años de edad, nombran, contextualizan, recrean, representan e ilustran a figuras heroicas masculinas y/o femeninas según lo explicitado e influenciado por los medios de comunicación de masas. Así como también, entre los 9 y 14 años de edad, enraízan las ficciones provenientes de los medios, en acontecimientos reales y locales. Debido principalmente a que el nombre, características y escenarios de sus figuras heroicas masculinas y/o femeninas, encarnan personas cercanas pertenecientes a su entorno familiar.

Tras lo cual, se desprenden las siguientes sub-categorías:

- III. **Lenguaje metafórico:** Se refiere a la modalidad de comprensión mítica de la realidad, según Egan (2000). Mediante el cual, niños y niñas emplean la fantasía e imaginación a través de la abstracción, es decir, sustituyen un elemento por otro, según analogías formales y conceptuales.

En la serie de dibujos analizados se desprende que el uso del lenguaje metafórico en niños y niñas, fluctúan entre los 4 y 8 años de edad. Sin

embargo, en relación al dibujo de cada figura heroica masculina y/o femenina, la fantasía e imaginación queda determinada por la influencia de la Cultura Visual Infantil. Por cuanto, sus rasgos ficticios son transcripción literal de los contenidos, atributos y cualidades de sus personajes. De este modo, subyace el predominio de los rasgos físicos en figuras heroicas, manifestando una occidentalización y blanqueamiento del sujeto en los términos indicados por Montecino (2001); blanco y anglosajón, según Garretón (2001).

- IV. **Lenguaje Literal:** Se refiere al hecho de que los dibujos de niños y niñas captan la naturaleza en su amplia literalidad y racionalidad, según Gardner (2005). Al igual que lo señalado por Egan (2000), quien indica que niños y niñas al dibujar sus figuras heroicas, no anulan del todo el uso del lenguaje metafórico, sino más bien, sustentan la comprensión racional de la realidad.

El predominio de la explicación literal de las cosas y de los fenómenos de la realidad circundante, no escapan al hecho de que la realidad estaría estructurada bajo una lógica androcéntrica. Puesto que, durante el 1° ciclo, predominan los héroes masculinos ficticios enraizados en el contexto ficcional de la Cultura Visual y de la realidad local inmediata. Durante el 2° ciclo, la frontera entre ficción-realidad se diluye en una suerte de recreación de las relaciones de alteridad, respecto de la pasividad y neutralización de los rasgos físicos en las figuras heroicas femeninas. De igual modo, durante 3° ciclo de investigación, al atender la mujer en su dimensión real, la mujer es madre, mujer de..., proyectada en el arquetipo mítico-materno en roles tradicionales y tareas principalmente domésticas: planchar, lavar y criar a los hijos.

Confluyendo en dichas construcciones, la mujer en espacios míticos y heroicos, así como, la comprensión romántica y mítica de la realidad. En la medida que lo mítico comporta la conceptualización opuesta de términos binarios, como lo bueno y lo malo; y lo romántico comporta la idealización del sujeto masculino y/o femenino en las narraciones mítica y heroicas.

3. Estereotipos de sexo-género:

La categoría **estereotipos de sexo-género**, ha sido ampliamente criticada por el Feminismo Posmoderno. De igual modo, tras las diversas representaciones de figuras heroicas masculinas y femeninas, los y las informantes-claves parten de la base de su identidad de sexo-género. En la medida que responden a construcciones culturales estereotipadas.

Bajo este planteamiento, las nociones de sexo no obedecen a construcciones naturalizadas al igual que las nociones de género. Ambas son construcciones artificiales que no obedecen a la naturalización del sexo, sino más bien, a un ordenamiento disciplinar presente en la estructura social, basada en la heterosexualidad predominante de raigambre androcéntrico.

El sexo y su consecuente relación con el género, no obedece a una dinámica unidireccional naturalizada, sino más bien, a una dinámica unidireccional artificial. El varón no se corresponde a lo masculino, ni tampoco la mujer se corresponde a lo femenino.

Por lo tanto, el sexo-género como dispositivo regulador, comporta una relación dicotómica de conceptos opuestos, obedeciendo más bien a la asociación y construcción cultural enfatizada por los medios de comunicación. Debido a que no es un hecho natural, sino más bien, artificial. Niños y niñas la adoptan en la construcción de sus figuras masculinas y femeninas. Siendo a la vez doblemente artificial, por cuanto sus maneras de representarlas son a través de conceptos falsos que no se ajustan a la realidad, sino a la imposición de modelos que arrebatan todo carácter individual a los miembros aislados del grupo, según Browne y France (2001).

De este modo, bajo los términos indicados por Butler (2001) no se nace mujer, se llega a serlo; pero además, no se nace del género femenino, se llega a serlo; aún más radicalmente, si una quisiera podría no llegar a ser ni de género femenino ni masculino, ni mujer ni hombre” (p.144).

En este sentido, cobra especial relevancia lo señalado por Martínez y Montenegro (2011), parafraseando a Butler: *no hay sexo que no sea siempre*

género, el sexo por definición mostrará haber sido género en todo momento. Partimos pues de la noción de que no hay un *cuerpo natural* que preexiste a la cultura y al discurso, ya que todos los cuerpos son *generizados* desde el principio de la existencia social (p.8).

Categoría, de la cual, se desprenden las siguientes subcategorías:
masculinización y feminización

V. **Masculinización:** La masculinización se concibe como un concepto que no tan sólo caracteriza al varón, sino también a la mujer.

Corresponde al varón en la medida que se comprende a éste en el plano heroico, según lo desprendido del análisis de los dibujos y documentos de apoyo durante el 1° ciclo de investigación. Siendo los niños quienes los representan bajo dicha cualidad, ya que el héroe, por definición posee atributos propios que le garantizan reconocimiento, honor y gloria. Dicha definición, según Jaeger (2002), dice relación con el *areté*, cuya característica principal es poseer rasgos de superioridad respecto de otros sujetos, en relación a su origen nobiliario, su raza blanca y género. Íntimamente asociado a la fuerza y destreza de los guerreros o de los luchadores, al valor heroico, junto a la acción moral.

Respecto de su proyección en la mujer, cabe indicar que durante el 2° y 3° ciclo de investigación, la masculinización de la mujer se caracteriza por la minimización de sus rasgos físicos y cualidades propias de lo femenino en términos tradicionales. Esquematizando y neutralizando los rasgos femeninos, anulando la corporeidad femenina y proyectando atributos masculinos moldeados sobre el cuerpo de cada mujer.

VI. **Feminización:** La feminización recae sobre la construcción y conceptualización de la mujer en el plano heroico.

La feminización en términos tradicionales a diferencia de la masculinización no se hace notar de modo generalizado. Durante el 1° ciclo de investigación es abordada exclusivamente por niñas, en cambio, durante el 2° y 3° ciclo de investigación, son niños y niñas quienes al

momento de representar una figura heroica femenina, manifiestan claras diferencias en su conceptualización.

Durante el 1° ciclo, la invisibilidad de la mujer en el plano heroico evidencia aspectos gráficos y extra-gráficos, reduciéndola a estereotipos de lo femenino en el plano heroico, según la tradición clásica (Jaeger, 2002). Sobresaliendo la hermosura, por sobre cualquier otra cualidad. Marcando una evidente diferencia respecto de la valoración del hombre, según sus excelencias corporales y espirituales.

Durante el 2° y 3° ciclo, niños y niñas atienden la construcción estereotipada de lo femenino junto a construcciones ajenas a los medios de comunicación de masas. Las niñas vierten de modo particular, al igual que los niños, sus proyecciones de sexo y género en la construcción de cada figura heroica femenina ficticia y real.

A lo largo de los tres ciclos de investigación, la ficción y la feminización confluyen bajo variadas reducciones estereotipadas: *belleza*, *pareja de...* y *performatividad*. *Belleza* bajo los términos de Jaeger (2002), *pareja de...* bajo la noción mujeres esposas en guerra, según Esteban Santos (2006) y *Performatividad* según Haraway (1991) y Fantone (2003).

Dándose el siguiente fenómeno. En el contexto de la fantasía cimentada en la ficción, la mujer resalta cualidades que guardan relación con la exaltación de la belleza, según Jaeger (2002). En el plano de la realidad inmediata y del contexto local, la mujer aparece en una posición social y jurídica de señora de casa. Sus virtudes, en este aspecto están reguladas por el espacio privado de lo doméstico, acompañada de la modestia y destrezas en el gobierno de la casa (Jaeger, 2002). Por lo tanto, sea en la ficción o realidad, la sub-sumisión de la mujer al interior del mito heroico se reduce a representaciones estereotipadas con el objeto de invisibilizarla respecto de lo masculino.

La performatividad en cambio, enfatiza el estereotipo femenino que comporta la *mujer* en la era de la tecnologización de la cultura, según Braidotti (2002). Mendizábal (2004) por su parte, señala que la imagen-signo de mujer se concreta mediante el arquetipo viril que anula la corporeidad femenina: “En esta destructividad simbólica corporal en la que el hombre esconde su propia debilidad originaria y simula el poder y el peligro, se halla en realidad la idea de los transgenérico donde el jugador se apropia o enviste de feminidad o masculinidad”. Dicho aspecto no es ajeno al *Cyborg* de Haraway (1991). Hecho que por lo demás, se manifiesta mayormente entre los 9 y 13 años de edad, en donde las niñas representan figuras heroicas femeninas encarnando plenamente los valores de la sociedad occidental y posmoderna, mediante el culto al cuerpo, la perfección física, la determinación, la independencia, que buscan emociones intensas, la negación de un estilo de vida sedentario, según Balzerani (2007)

4. Roles de sexo-género:

La categoría **roles de sexo-género**, corresponde a las actividades y/o acciones desempeñadas por las figuras heroicas masculinas y femeninas representadas gráficamente, de acuerdo a sus respectivas respuestas a las preguntas del cuestionario, según niños y niñas insertos en grupos de pares y niveles de enseñanza.

En principio, los roles de sexo-género, en el transcurso del 1° ciclo de investigación, responden a la relación unívoca de acciones desempeñadas por cada figura heroica según su sexo. Es decir, actividades y acciones, que en definitiva constituyen roles de género, según el sexo de cada figura representada.

Posteriormente durante el 2° y 3° ciclo de investigación, la categoría sexo-género requirió de una articulación y asociación de cada representación gráfica con sus respectivas respuestas al cuestionario: nombre, lugar de origen,

poderes, adquisición de éstos, rasgos físicos y uso de poderes. Sin embargo, en su totalidad, la representación y recursos gráficos empleados en cada dibujo, no reflejaron explícitamente lo mencionado por cada niño y niña. Es decir, las acciones y roles otorgado a las respuestas del cuestionario, no se condicen con las características gráficas de las figuras representadas.

Razón por la cual, la categoría de sexo-género, requirió de su comprensión al interior de los grupos de pares, en sus respectivos niveles de enseñanza a lo largo de la enseñanza general básica. Siendo para ello, necesario el análisis articulado y holístico entre la representación gráfica y las respuestas dadas a las preguntas del cuestionario, para establecer niveles de correspondencias. Presentándose de este modo, a lo largo de los ciclos de investigación, los siguientes niveles de articulación entre texto e imagen:

- a. Textos que explicitan roles *pasivos* e imágenes representadas *pasivamente*.
- b. Textos que explicitan roles *activos* e imágenes representadas *pasivamente*.
- c. Textos que explicitan roles *activos* e imágenes representadas *activamente*.

De este modo, la categoría roles sexo-género presenta tres niveles de correspondencia entre texto e imagen representada por niños y niñas. Lo cual, obedecen a los grados de complejidad dados al interior de los grupos de pares en los distintos niveles de enseñanza; indistintamente del género de cada informante-clave.

Tras lo cual, se desprenden las siguientes subcategorías: **rol pasivo** y **rol activo**

VII. **Rol pasivo:** Respecto de la actitud pasiva transmitida por las figuras heroicas femeninas a partir del 2° ciclo de investigación, sus roles se complementan con la procedencia y uso doméstico de los poderes. En estos casos las figuras femeninas se ubican preferentemente al centro del formato-papel sin elementos gráficos aledaños o contiguos que

complementan la supuesta acción señalada en la hoja de respuestas. Asociando a la mujer a tareas heroicas que le otorgan reconocimiento y valor social. Distinguiendo los siguientes roles domésticos asociados a la pasividad: *planchar, lavar, hacer el aseo, haciendo la comida y el aseo*, con el objeto de *cuidarlos y para quererme* mucho.

Otra modalidad de comprensión del rol pasivo asociado a lo femenino, alude a representaciones gráficas de súper-heroínas bajo acciones caracterizadas por la adopción de posturas frontales y hieráticas, ubicadas preferentemente al centro del formato-papel o en su defecto, en los 2/3 de éste. Sumándose la incorporación de elementos comunes decorativos en la figura y el entorno. Elementos que por lo demás, son ubicados simétricamente alrededor de la figura; sobre la figura o bajo ella. Así como también, elementos cromáticos que configuran pasividad en las figuras femeninas.

- VIII. **Rol Activo:** Corresponden a los roles de menor presencia en las representaciones gráficas de figuras heroicas femeninas y/o masculinas. Sin embargo, al estar presentes en menor grado, los roles activos se reflejan en aquellas representaciones gráficas de súper-heroínas esquemáticas y flexibles, asociadas a las acciones heroicas de cada súper-heroína, según el rol definido por la Cultura Visual Infantil. Para tal efecto, las figuras son representadas activamente, en posturas frontales, laterales y abatidas (vista aérea). Desprendiéndose de lo anterior, que el rol activo depende de la ubicación y variación de la postura de la figura, en relación a su acción. Determinando la orientación del formato-papel en sentido vertical u horizontal. Además, le son incorporados elementos gráfico-plásticos tales como, líneas de cielo, líneas de tierra, globos (bocadillos) de historietas y representaciones de sonidos (Cinestesia); contribuyendo a la comprensión de la acción (heroica) muchas veces enraizada en acontecimientos del contexto-local. Complementado con rasgos gráficos, tales como: *rayos, líneas punteadas, líneas ondulantes y trazos ascendentes*.

6. CONCLUSIONES

6.1 Conclusión General

A modo de conclusión general, en relación al objetivo principal de la investigación, cabe señalar que la promoción del enfoque de la Cultura Visual como contenido vital en Educación Artística en Chile, incorpora la perspectiva de género definida por la teoría feminista, actualizando los contenidos y estrategias metodológicas en los subsectores de aprendizaje en Educación Artística y en Artes Visuales, correspondientes al Sector de Aprendizaje Artes, según la Matriz Curricular Básica para la Enseñanza General Básica del Ministerio de Educación.

Dicha actualización estaría conformada por la reflexión teórico-crítica en torno a dos fuentes teóricas interdisciplinarias: Cultura Visual y Género. Estas implicaciones en la conformación de las identidades de género, a través de la expresión gráfica en la infancia, no se encontrarían plenamente abordadas en los Planes y Programas de estudios del Sector de Aprendizaje de las Artes.

Para ello, la estrategia didáctica de las *heroínas*, enmarcada en la metodología de Investigación-Acción, permiten dicha actualización mediante la articulación de tres escenarios pedagógicos de enseñanza-aprendizaje de la educación artística: 1) Centro de formación inicial del profesorado; 2) Contexto no-formal; y, 3) Contexto formal. Estos escenarios pedagógicos, por lo demás, permiten interrelacionar ambas fuentes teóricas.

En primer lugar, la fuente teórica interdisciplinar de la Cultura Visual, atiende la actualización del currículum artístico, permeabilizando dichos espacios pedagógicos. Se centra en la identificación y comprensión variada de significados sobre la *mujer* a nivel local, emanados de productos culturales visuales y audio-visuales.

En segundo lugar, la fuente teórica interdisciplinar de Género, rastrea y analiza la conceptualización de la noción de *mujer* emanada desde los distintos

espacios pedagógicos de enseñanza aprendizaje, a través del dibujo y sus respectivos modos de comprensión en la infancia. Por cuanto, la conceptualización de la noción de *mujer* estaría conformada por la resignificación de dicho concepto, a través de la representación gráfica elaborada por cada niño y niña.

De este modo, Cultura Visual y Género, como fuentes teóricas interdisciplinarias, estarían interrelacionadas. Ello es debido a que los estudios culturales sobre la construcción de imágenes referentes a la *mujer*, en contextos locales de enseñanza-aprendizaje de las artes, permiten un análisis de la representación gráfica en la infancia, distanciada de la corriente de la auto-expresión creativa y del progresismo disciplinar de la misma. A partir de ello se lleva cabo un análisis semántico sobre las significaciones otorgadas por niños y niñas al género femenino, enmarcada en los postulados esencialistas próximos a las tesis planteadas por el Feminismo Posmoderno. Las construcciones de lo femenino en la Cultura Visual quedan subsumidas bajo sesgos y neutralizaciones genéricas desprendidas de la noción universal de sujeto, ya que lo femenino como concepto binario opuesto a lo masculino, contempla el dispositivo de sexo y género. Así se abre la reflexión en torno a construcciones que transgreden fronteras tradicionales, tales como, el *cyborg* en los video-juegos y la conceptualización performativizada de la *mujer*.

Ahora bien, dicha actualización ejerce una reflexión crítica en torno a la concepción de *mujer* estilada en los Planes y Programas de Estudios del MINEDUC, en el Sector de Aprendizaje de las Artes, debido a que la progresiva dosificación de contenidos disciplinares de las artes visuales a lo largo de los diferentes niveles de aprendizaje, dejan en manos de los Objetivos Transversales la posibilidad de diálogo y complementación teórica entre Cultura Visual y Género. Sin embargo, ambas fuentes teóricas permanecen desconectadas entre los Objetivos Transversales, Objetivos Verticales y los Contenidos Mínimos Obligatorios, al predominar el evolucionismo, el progresismo y la enseñanza del arte basada en las disciplinas, centrada en formación ética, crecimiento y autoafirmación personal, persona y entorno. Se plantea entonces la problemática de la *mujer* como problemática de *las mujeres*

(como seres no generalizables, diversos y sometidos a distintas variables de clase, procedencia y singularidad) bajo la noción de identidad, equidad, igualdad de oportunidades, así como, lo problemática de lo femenino respecto de lo masculino. Valorizando a las *mujeres*, en la medida que se rescatan sus aportes al quehacer artístico nacional y local, con el objeto de visibilizarla. Lo cual, limita la discusión en torno a la teoría feminista contemporánea, al imperar la heterosexualidad y conceptualización de la *mujer*, bajo lo femenino como opuesto binario a lo masculino.

Por ello, el objetivo principal de ésta actualización curricular, se cumple al transgredir las fronteras de género, criticando la noción de *mujer* emanada desde los diferentes soportes de significación de la Cultura Visual y evidenciando en su lugar, rasgos performativos en nociones de diversa naturaleza sobre las *mujeres* a nivel local, cuyos significados obedecen a su reconstrucción a través del dibujo. El dibujo, como disciplina artística en contextos de enseñanza-aprendizaje formal y no-formal, constituye el diálogo y retroalimentación de los espacios pedagógicos transaccionales, transversalizando ideas y valores entre profesores/as y estudiantes, mediante la intertextualidad de textos visuales que se desplazan por dichos escenarios.

De este modo, la estrategia didáctica de las *heroínas* ejerce una reflexión teórico-crítica sobre la representación y construcción de la *mujer* en meta-narrativas visuales. Reflexión que en definitiva obedece a la conceptualización de la noción de *mujer* como un *Otro*, es decir, bajo una relación de alteridad de lo femenino respecto de lo masculino, confluyendo las tradicionales y modernas dicotomías de lo masculino y lo femenino, cuyas fronteras y límites binarios se enmarcan en una oposición construida desde lo androcéntrico. Ello constituye una problemática de vital interés para una necesaria actualización, en términos de enseñanza-aprendizaje de las artes, bajo un enfoque de género de la Cultura Visual cercana al Feminismo Posmoderno.

Metodológicamente, dicha actualización, se produce en la medida que los espacios pedagógicos anteriormente mencionados, permeabilizan sus fronteras en términos holísticos. Así por ejemplo, los centros e instituciones formadoras de profesores y profesoras en Enseñanza General Básica, como primer

espacio pedagógico, entabla una relación de interdependencia con los dos espacios pedagógicos restantes: el contexto no-formal y el contexto formal de enseñanza aprendizaje de la educación de las artes. A su vez, el primer espacio pedagógico no ocuparía un lugar predominante respecto del contexto no-formal y formal, sino no más bien, entablarían una relación holística de retroalimentación en la formación inicial del profesorado, debido a que el concepto de *mujer* y su representación gráfica en contextos formales, se transversaliza con las influencias emanadas desde distintas fuentes visuales de la cultura local, es decir, de contextos no-formales.

Por lo tanto, bajo el contexto de ésta investigación, las prácticas pedagógicas iniciales y progresivas en los distintos centros de formación inicial del profesorado, triangulan estratégicamente espacios pedagógicos muchas veces incomunicados, cuyos canales han sido obstruidos históricamente, por políticas y gestiones educativas distanciadas de la problemática de las *mujeres*.

Nuestro empeño actualiza de este modo, no tan sólo los contenidos de los programas de asignaturas a fines con la Educación Artística en Enseñanza General Básica, sino además, aquellos contenidos de los Planes y Programas de Estudios del sector de aprendizaje Artes, fundado sobre los siguientes argumentos:

- La Cultura Visual, amplía la lectura e interpretación de la expresión gráfica de niños y niñas en torno a la conceptualización de la *mujer* emanada y proveniente desde distintos soportes significantes visuales y audiovisuales, tales como: programas de televisión, películas, videojuegos, juguetes, posters, *merchandising*, etc. Empleando la lectura crítica y análisis semántico sobre la noción de *mujer*, en relación a su influencia desde contextos cultural mediáticos y visuales convertimos esta reflexión de un Otro con mayúsculas (encarnado en la *mujer* en singular con carácter esencialista) y separado de la vida cotidiana de los seres humanos, a una reflexión sobre las vidas y problemas de las *mujeres*.

- Ya no tan sólo las disciplinas artísticas del dibujo, pintura, grabado, escultura y medios digitales de creación, abordan la problemática alusivas a la noción de *mujer*. Además, la televisión, el cine, la animación, la fotografía, revistas, libros de textos, vestimentas, juegos, video-juegos, juguetes, etc., constituyen una serie de soportes significantes y portadores culturales de aquello que niños y niñas comprenden a nivel local, sobre el concepto de *mujer*, a veces muy distante de las mujeres y sus experiencias.

6.2 Conclusiones específicas

En relación a los objetivos específicos, la articulación metodológica comprendida por la definición de espacios pedagógicos durante el proceso de formación del profesorado, aproximan a niños y niñas hacia la noción de *mujer* emanada desde la Cultura Visual, a través de la expresión gráfica, siendo el dibujo de figuras heroicas masculinas y femeninas el mecanismo didáctico y estratégico que reflexiona entorno a la noción de mujer en el plano heroico.

Por ende, la presente investigación responde a los objetivos específicos bajo los siguientes términos: *teórico y práctico*

En términos teóricos, cada institución de educación superior en las regiones del Libertador Bernardo O'Higgins y del Maule, definen en sus mallas curriculares, el semestre de formación y el programa de estudio de las asignaturas relacionadas con la expresión gráfica en la infancia. El investigador intermediario y responsable de la investigación, al impartir dichas asignaturas detecta en sus programas de estudios, carencia en términos bibliográficos y por ende teóricos. Situación que es subsanada mediante la planificación de contenidos alusivos a Cultura Visual y Género, a lo largo de un semestre de formación, definiendo metodológicamente las estrategias pertinentes para desarrollar competencias actualizadas a nivel internacional, relacionadas con la expresión gráfica en la infancia y sus implicaciones respecto de las influencias culturales provenientes de los medios de comunicación de masas.

En términos prácticos, dentro de las estrategias didácticas definidas para cada programación y planificación semestral, se consideran las prácticas pedagógicas iniciales en la formación del profesorado como puente de conexión con los ámbitos no-formales y formales de enseñanza aprendizaje, permitiendo a cada estudiante en formación, aproximarse e insertarse en contextos formales de escolarización, aplicando la estrategia didáctica de las *heroínas* en los diferentes niveles de enseñanza de la EGB.

Por lo anterior, cada Ciclo de Investigación, atiende su respectivo contexto de enseñanza-aprendizaje de la Educación de las Artes. En primer lugar, durante el 1° Ciclo de investigación, el contexto de enseñanza-aprendizaje, lo conforma el contexto no-formal y el contexto de formación inicial de docentes. Y en segundo lugar, durante el 2° y 3° Ciclo de investigación, el contexto de enseñanza- aprendizaje lo conforma el contexto formal y el contexto de formación inicial de docentes.

De este modo, cada objetivo específico es respondido desde los distintos ciclos de investigación.

1. *Definir las características de los referentes locales, sociales y culturales en la conformación del concepto de mujer heroica o heroína en la E.G.B., a través de la expresión gráfica.*

Durante el 1° Ciclo de Investigación, los referentes locales provenientes desde las distintas fuentes culturales y visuales, argumentan las respuestas a la pregunta ¿Conoces algún Héroe? Niños y niñas en contextos no-formales de enseñanza-aprendizaje, emplean el genérico masculino para fundamentar la construcción y representación gráfica de figuras heroicas principalmente masculinas, presentándose, a diferencia de los niños, una importante oposición por parte de las niñas al representar figuras heroicas femeninas.

En cambio, durante el 2° y 3° Ciclo de Investigación, los referentes locales provenientes desde las distintas fuentes culturales y visuales, responden consecutivamente a la pregunta ¿Conoces alguna súper-heroína ficticia? Y

¿Conoce alguna súper-heroína real? Ante lo cual, niños y niñas en contextos formales de enseñanza-aprendizaje, emplean el genérico femenino para fundamentar la construcción y representación gráfica de figuras heroicas principalmente femeninas, presentándose, a diferencia del 1° Ciclo, una importante oposición por parte de los niños, al representar en algunos casos, figuras heroicas masculinas.

En ambos Ciclos de Investigación, las figuras heroicas femeninas responden a referentes locales que poseen características propias derivadas de la noción universal del concepto de héroe, obedeciendo por lo tanto, a una noción subsumida de heroínas, bajo un contexto cultural androcéntrico.

De este modo, durante el 1° Ciclo sobresalen los rasgos míticos heroicos y tradicionales para las figuras heroicas femeninas, tales como: La mujer bajo la construcción arquetípica de lo materno, La Belleza como rasgo o *Areté* femenino y La mujer junto a su homólogo masculino. En cambio, durante el 2° y 3° Ciclo, sobresalen los rasgos performativos en la construcción y conceptualización de figuras heroicas femeninas, las cuales, transgreden las características tradicionales asociadas a los arquetipos maternos, a roles de esposas junto a su homólogo masculino, y a lo femenino enquistado en lo masculino.

2. Establecer vínculos teóricos entre los aspectos gráficos verificados en los diversos dibujos sobre figuras heroicas y los mensajes transmitidos por los estereotipos femeninos, provenientes de los mass-media.

Durante el 1° Ciclo de Investigación, respecto a los rasgos gráficos sobre las figuras heroicas femeninas, ante la pregunta ¿Conoces algún Héroe?, niños y niñas en contextos no-formales de enseñanza-aprendizaje, entablan una relación literal con los estereotipos influyentes de los mass-media.

Sobresale la conceptualización de la noción de *mujer* bajo construcciones heroicas tradicionales, obedeciendo a espacios ficcionales, a roles pasivos y a configuraciones estereotipadas de lo femenino; por cuanto el concepto de

belleza, valorización (*areté*) y visibilización, pertenecen al orden de la ficción, provenientes, principalmente de programaciones televisivas, libros de textos escolares, cuentos infantiles, y juguetes, y *merchandising*.

En cambio, durante el 2° y 3° Ciclo de Investigación, los rasgos gráficos sobre las figuras heroicas femeninas, ante las preguntas ¿Conoces alguna súper-heroína ficticia? y ¿Conoce alguna súper-heroína real?, se percibe una clara diferencia entre figuras ficticias y figuras reales.

Las figuras ficticias no escapan a las influencias mediáticas de los mass-media, en cambio las figuras reales, son objeto de enraizamientos en búsqueda de figuras heroicas encarnadas en mujeres (ya en plural) del contexto real, mayormente próximas al contexto de cada niño y niña, confluyendo en estas últimas construcciones lo femenino y lo masculino, los roles pasivos y los roles activos, la ficción y la realidad, bajo una complementación o deconstrucción binaria que transgreden las oposiciones de sexo y género.

De este modo, las heroínas durante el 1° Ciclo, comportan el rasgo mítico heroico arraigado a lo tradicional. En cambio, durante el 2° y 3° Ciclo, son objeto de apertura y deconstrucción, tras el rasgo performativo de las mujeres en narraciones heroicas no-tradicionales.

3. Analizar las influencias de los medios de comunicación en la conformación de estereotipos sociales y culturales, con clara distinción de género presentes en dibujos sobre heroínas, realizados por niños y niñas en la E.G.B.

Se percibe una notoria influencia en niños y niñas, respecto del concepto de *mujer* emitido por los mass-media a lo largo de los tres Ciclos de Investigación. Lo cual, indistintamente de cada Ciclo, debido a la naturaleza propia de cada una de sus respectivas preguntas, comporta un rasgo eminentemente transversal. Es decir, la influencia en niños y niñas, respecto de las nociones *mujer* en meta-narraciones y productos culturales audio-visuales y visuales, son evidentemente notorias a lo largo de la investigación.

Por dicha razón, y ante la notoriedad de las influencias de construcciones cerradas y estereotipadas en los tres Ciclos de Investigación, la noción de *mujer* es sometida a un proceso de deconstrucción por parte de niños y niñas, en los distintos niveles de enseñanza a lo largo de la enseñanza general básica. Para ello, el rol clave de los y las investigadores/as participantes permitió recoger las respuestas y dibujos realizados por niños y niñas, de los cuales se desprenden las siguientes fuentes y soportes significantes: películas, programaciones televisivas, cuentos y revistas infantiles, libros de textos, juegos, juguetes, video-juegos, vestimentas y *merchandising*.

Dichos soportes de significación, se presentan indistintamente en los ámbitos formales y no-formales de enseñanza-aprendizaje. Razón por la cual, la representación gráfica y argumentación para cada figura heroica femenina, es objeto de un proceso gradual de deconstrucción en el transcurso de los Ciclos de Investigación:

- Ante la naturaleza sesgada de la pregunta ¿Conoces algún Héroe?, durante el 1° Ciclo de Investigación, las heroínas obedecen a construcciones estereotipadas del orden ficcional y no-real.
- En cambio, durante el 2° Ciclo de Investigación, la influencia ficticia y estereotipada deja entrever el enraizamiento en el contexto local, tras la pregunta ¿Conoces alguna súper-heroína ficticia? Abriendo la posibilidad de indagar los espacios reales y próximos a cada grupo de niños y niñas.
- A partir del 3° Ciclo, atendiendo la pregunta ¿Conoces alguna súper-heroína real? la noción de *mujer* emanada desde los mass-media, es objeto de cuestionamiento por la unicidad y universalidad de la mujer como un *Otro*, al subyacer en una relación de alteridad respecto de lo masculino.

Por ende, se percibe en el trascurso de los Ciclos de Investigación, una dinámica gradual entre ficción y realidad, de la cual, se desprenden las figuras

ficticias con rasgos heroicos tradicionales y las figuras reales con rasgos heroicos performativos.

Tras lo cual, es posible establecer que tras la estrategia didáctica de las heroínas y súper-heroínas ficticias y reales; niños y niñas, indistintamente en contextos formales y no-formales de enseñanza-aprendizaje, se desprenden de las influencias estereotipadas y cerradas de la noción de *mujer*, al centrarse en su cuestionamiento crítico.

4. Desmitificar el concepto de heroína, mediante el desarrollo de la capacidad crítica, aplicada en la percepción y análisis de la información transmitida por los mass-medias.

Del objetivo anterior, se desprende un proceso de desmitificación de construcciones cerradas y estereotipadas de las nociones de *mujer* presentes en meta-narraciones visuales y audio-visuales, en la cultura local.

Si bien es cierto, dichas construcciones ficticias se presentan a lo largo de toda la investigación, también es cierto que dichas figuras son objeto de análisis y reflexión crítica bajo un proceso de desmitificación.

Dicha desmitificación comporta un proceso gradual que abarca paralelamente la prosecución de los tres Ciclos de Investigación. El 1° Ciclo de Investigación permite diagnosticar que las figuras heroicas femeninas se subsumen a las construcciones heroicas masculinas en diversas narraciones míticas heroicas, emanadas desde los mass-media. A partir del 2° Ciclo de Investigación, las figuras heroicas femeninas develan que su construcción en los espacios ficticios de los mass-media, obedecen a un proceso de apropiación de espacios ficcionales tradicionalmente ocupado por héroes y súper-héroes. Lo que a partir del 3° Ciclo de Investigación, son objeto de reflexión crítica, por cuanto niños y niñas cuestionan dichas construcciones mediante un proceso de develación de los modos de comprensión mítica y romántica, según Egan (1991, 2000), o más bien, mediante el uso del lenguaje metafórico y literal, según Matthews(2002) y Gardner(2005). Estos autores permitieron analizar

retrospectivamente por Ciclos el cimiento mítico que sostiene la noción de *mujer* en narraciones heroicas.

De este modo, el proceso de desmitificación requirió de un sustento teórico feminista definido por las teorías feministas en la medida que el concepto de mujer en las mass-media es puesto en entredicho a lo largo de los Ciclos de Investigación:

- Para el 1° Ciclo de Investigación, la desmitificación comporta el diagnóstico de los cimientos narrativos que argumentan las representaciones gráficas de las heroínas. En definitiva, corresponden a nociones cerradas y estereotipadas de mujer, que subyacen del sujeto-héroe masculino bajo el paradigma de la modernidad occidental, el cual, es irrigado y difundido localmente a través de los mass-media. Así por ejemplo, la mujer en dicho contexto posee los siguientes rasgos míticos: belleza anidada en la conservación de una cultura occidental androcéntrica, destinada a roles privados y domésticos, esposa de una figura heroica masculina, madres de una figura heroica masculina, o, junto a su homólogo masculino.
- Para el 2° Ciclo de Investigación, la desmitificación comporta el análisis crítico de figuras heroicas femeninas en espacios ficcionales, y sus mecanismos de conservación de roles tradicionales heredados de la modernidad, configurando un panorama de consolidación para la noción de *mujer* en espacios míticos y ficcionales destinados tradicionalmente al héroe-varón. Este hecho conlleva a una reflexión crítica mediante un proceso de desmitificación, en la medida que antecede las implicaciones contextuales y reales de dichas construcciones. Es decir, figuras heroicas femeninas ficticias, que develan el uso de sus poderes, cualidades y lugares de procedencia, bajo argumentaciones asociadas al contexto inmediato de cada niño y niña, combinando de este modo, ficción y realidad. Tal es el caso de la *Mujer Maravilla* como figura heroica femenina ficticia, mayormente representada y caracterizada por niños y niñas, al igual que las *Chicas Súperpoderosas*. Estas, al

proceder de los mass-media, enraízan sus acciones y rasgos físicos en actos y percepciones referidas al contexto local

- Para el 3° Ciclo de Investigación, en cambio, se presenta un proceso de desmitificación que recoge toda la experiencia de los Ciclos previos, develando y estilando la noción real de las *mujeres* en construcciones ficticias. Ante lo cual, la pregunta ¿Conoces alguna súper-heroína real?, en lugar de aclarar, descoloca la relación unidireccional del concepto ficticio de *súper-heroína* con la noción real de *mujeres*, desprendiendo, no tan sólo una, sino varias nociones de mujer, por ello se articula en plural. Estas aparecen principalmente caracterizadas por la fragmentación de la unicidad comportada en la noción de mujer, entrecruzándose e interrelacionándose lo materno con su masculinización, la procedencia ficticia con aspectos percibidos desde la realidad contextual, lo tradicional con la performatividad e hibridación en términos de género. Por ejemplo: *Súper-Mamá*, *Súper-Karina*, *Carabinera*, *Profesora*, *Mi mamá Erika*, *Mamá Silvia Fuentes*, *Juana*, etc.

5. *Valorar la asignatura de expresión artística plástica, en el proceso de formación de docentes de enseñanza general básica, así como además, orientar un buen desempeño docente en las prácticas iniciales, que permitan incorporar la variable de género, como contenido vital.*

La valoración de la Educación Artística y de las Artes Visuales como asignaturas obedece a su relación y definición estructural y estratégica en la Matriz Curricular Básica para la Enseñanza General Básica en sector de aprendizaje de las Artes.

Por ende, la presente investigación al atender una problemática alusiva a la construcción de la o las nociones de mujer/mujeres en la Cultura Visual, permite transferir dicha experiencia al quehacer pedagógico de las Artes. Debido principalmente al uso de recursos propios del lenguaje de la expresión

gráfica, se abordan conjuntamente los modos de comprensión en la infancia, actualizando no tan sólo los contenidos disciplinares, sino además, incrementando los Objetivos Transversales que dicen relación con la diversidad y el respeto por el *otro*.

De este modo, aplicar el Feminismo a nivel local, despeja el camino de la problemática identitaria e igualitaria de la mujer respecto del hombre, en el entendido que los dispositivos de género y sexo, son construcciones artificiales y culturales, al igual que las figuras heroicas femeninas que perpetúa el binarismo por oposición de lo femenino respecto de lo masculino.

Dicha valorización acompañada de la estrategia didáctica de las *heroínas* al interior de la formación inicial del profesorado, aborda la primera hipótesis de trabajo para el 1° Ciclo de Investigación. Por ende, la representación gráfica de las figuras heroicas, realizada por niños y niñas en proceso de enseñanza y aprendizaje mediante la expresión artística en la E.G.B., efectivamente constituye un medio de actualización de los enfoques de Cultura Visual y Género en Chile, permitiendo su orientación en la formación de docentes bajo una perspectiva crítica.

Se promueven los siguientes factores emergentes, tras el 1° Ciclo de Investigación:

1. Se conciben en los Planes y Programas de estudios del MINEDUC, dos enfoques didácticos de las artes visuales. El enfoque evolutivo y el progresivo. El primero anidado en las teorías de la evolución gráfica de la infancia. El segundo cimentado sobre las teorías gestálticas de la visión y en la DBAE. Sin embargo, carecen de una visión teoría crítica bajo una modalidad posmoderna arraigada en el pensamiento feminista.
2. La perspectiva crítica en la formación del profesorado, se logra en la medida que la reflexión se desarrolla tras la acción. Dicha reflexión se ajusta al delineamiento teórico del pensamiento crítico tras el cuestionamiento del uso de la razón, bajo la modalidad del pensamiento posmoderno.

3. La perspectiva crítica desarrollada por los y las investigadores/as participantes, permite concebir el desarrollo de la expresión gráfica enmarcada en la crítica de su propio quehacer.
4. La actualización de los contenidos en la formación de las y los profesores, no depende única y exclusivamente de las sesiones insertas en el ámbito académico, sino además de la reflexión crítica desarrollada fuera de este ámbito. Es decir, en su ejercicio profesional posterior.

Por último, en relación a la segunda hipótesis de trabajo durante el 2° y 3° Ciclo de Investigación, cabe señalar que las fuentes interdisciplinarias de la Cultura Visual y Género, atienden las transformaciones de la noción de mujer en los mass-media, al emplear la representación gráfica de las heroínas como una estrategia didáctica.

De esta manera, Cultura Visual y Género como contenido vital de actualización de la educación artística y de las artes visuales, en el proceso de formación del profesorado en Chile, permite develar las construcciones de sexo y género implícitas en el concepto de mujer que niños y niñas poseen mediante la representación gráfica, promoviendo los siguientes factores emergentes, tras el 2° y 3° Ciclo de Investigación:

1. Los subsectores de aprendizaje de educación artística y artes visuales, incorporan en la formación del profesorado, el enfoque teórico-crítico feminista, al reflexionar en torno al concepto de mujer que subyace en las representaciones de género provenientes de la Cultura Visual.
2. La actualización de los contenidos de la Cultura Visual se logran en la medida que se llevan a la acción y se teoriza en torno a la documentación recopilada.
3. La expresión gráfica de niños y niñas elaborada en contextos escolares, cobra especial sentido al ser atendida bajo un análisis crítico feminista en su vertiente posmoderna.

4. El desarrollo de diversas modalidades de lenguaje, basados en los modos de comprensión de la realidad en la infancia, permite argüir que la expresión gráfica incrementa sus mecanismos de expresión, en la medida que el lenguaje oral y escrito se complementa con el lenguaje visual.
5. La noción de mujer que estila en lo heroico, es atendida mediante la expresión gráfica con el fin de re-construir la noción local de mujer a partir de los postulados teóricos del Feminismo Posmoderno.
6. El Feminismo Posmoderno otorga las pautas para atender la diversidad conceptual expresada en la noción de mujer a nivel local, criticando el uso monolítico de la categoría mujer.
7. Tras la categoría sexo-género, el Feminismo Posmoderno permite reflexionar en torno a los planteamientos del Feminismo Posmoderno, Postestructuralista o *Queer*, caracterizados por las diferencias, flujos, mixturas, identidades alternativas y múltiples.

7 BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Acaso López-Bosh, M. (1998). La teoría de la elaboración como estrategia organizativa dentro del marco de la educación artística como disciplina. *Arte, Individuo y Sociedad*, 10, 63-76.

Acaso López-Bosh, M., Fernández Añino, M. y Ávila Valdés, N. (2002). La representación de lo bueno y lo malo en el dibujo infantil: un estudio iconográfico. *Arte, Individuo y Sociedad*, 195-202.

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nueva prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.

Adorno, T. y Horkheimer, M. (2007). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Akal.

Alcoff, L. (2002). Feminismo cultural v/s Post-estructuralismo: la crisis de identidad de la teoría feminista. *Revista Debats*, 76, 1-26.

Álvarez, A.M. (1999). La sociología olvidada: género y socialización en el desarrollo de la perspectiva sociológica. *Política y Sociedad*, 32, 161-171.

Amorós, A. (1992). Presentación. En el bicentenario de Mary Wollstonecraft. *Isegoría*, 6, 5-15.

Amorós, C. (1995). *Diez palabras claves sobre mujer*. Navarra: Verbo Divino.

Amorós, C. (1997). *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad*. Madrid: Cátedra.

Amorós, C. (1998). Política del reconocimiento y colectivos bi-valentes. *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 1, 39-56.

Amorós, C. (2004). Por una ilustración multicultural. *Quaderns de filosofia i ciència*, 34, 67-79.

Amoros, C. (2005). *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias. Para la lucha de las mujeres*. Madrid: Cátedra.

Amorós, C. (2006a). Aproximación a un canon feminista multicultural. *Mujeres*.
Obtenido 12 de Julio de 2011, desde
http://www.mujeresenred.net/news/mot.php3?id_mot=34

Amorós, C. (2006b). Feminismo e Ilustración: (XIV Conferencias Aranguren).
Isegoría, 34, 129-166.

Amorós, C. (2009). Simone de Beauvoir: entre la vindicación y la crítica al
Androcentrismo. *Investigaciones Feministas*, 0, 9-27.

Amorós, C. (2011). *Teoría Feminista*. Obtenido el 25 de septiembre de 2011,
desde http://www.youtube.com/watch?v=v_xOnIGkTQ8

Antón, E. (2001). *La socialización de género a través de la programación
infantil de televisión*. Valladolid: Trabajo de investigación en materia de
Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres, Subvencionado por la
Consejería de Sanidad y Bienestar Social de la Junta de Castilla y León, a
propuesta de la Dirección General de la Mujer e Igualdad de Oportunidades.
Obtenido el 02 de Enero de 2012 desde
<http://www.fyl.uva.es/~wceg/articulos/TelevisionPatriarcal.pdf>

Aparici, R. (1996) *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: Ediciones
de la Torre.

Araneda, P., Guerra, J. y Rodríguez, M. (2000). *Lo femenino visible. Manual
para la producción de textos escolares no sexistas*. Santiago de Chile:
SERNAM, MINEDUC.

Arnheim, R. (1985) *El pensamiento visual*. Argentina: EUDEBA editorial
universitaria de Buenos Aires.

Arnheim, R. (1993) *Consideraciones sobre educación artística*. Barcelona:
Paidós.

Arnheim, R. (1999). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza.

Aubin, H. (1974). *El dibujo del niño inadaptado*. Barcelona: Laja.

- Azúa, F. (1979) *Baudelaire y el artista de la vida moderna*. Pamplona: Pimiela.
- Balzerani M. (2007) Et le jeu video crea la femme - lara croft, une heroine postmoderne. *The Game / Le Jeu* 7. Obtenido el 20 de enero de 2012, desde <http://www.edit-revue.com/?Article=192>
- Balzerani M. (2007) Et le jeu video crea la femme - lara croft, une heroine postmoderne. *The Game / Le Jeu* 7. Obtenido el 20 de enero de 2012, desde <http://www.edit-revue.com/?Article=192>
- Barthes, R. (1976) *Masculino, Femenino y neutro*. Ensayos de Semiótica narrativa. Porto Alegre: Globo.
- Barthes, R. (2003). *Mitologías*. Argentina: Siglo XXI.
- Barthes,R. (1997) *La aventura semiológica*. Barcelona. Paidós.
- Barthes,R.(1986). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos en la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Baudrillard, J.(1996). *El crimen perfecto*. Barcelona: Anagrama.
- Bauzá, H. F. (1998). *El mito del héroe. Morfología y semántica de la figura heroica*. Argentina: F.C.E.
- Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Leviatán.
- Bender, L. (2003). Test giestáltico visimotor. Argentina: Paidós.
- Benhabib, S. (1992). Una revisión del debate sobre las mujeres y la teoría moral. *Isegoría*, 6, 37-63.
- Benhabid, S. (2005). Feminismo y posmodernidad: Una difícil alianza. Álvarez y Amorós (Coord.), *Del feminismo liberal a la posmodernidad* (319-342). España: Minerva.

- Benjamín, W. (1987) *Discursos interrumpidos I*. Madrid: Taurus.
- Benjamín, W. (1989). *Escritos la literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Ediciones Nueva Visión.
- Beteta Martín, B. (2009). Las heroínas regresan a Ítaca. La construcción de las identidades femeninas a través de la subversión de los mitos. *Investigaciones Feministas* 2009, 0, 163-182
- Blández, J. (2000). *La investigación-acción: Un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Boissonneau, M. (2009). Enjeux de la super héroïne au cinéma. Du héros aux super héros. Mutation cinématographiques. Forest, C. *Théorème*, 13, 221-232.
- Braidotti, R. (2002). Un ciberfeminismo diferente. *Revista Debats*, 76.
- Brea, J.L. (2005). *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal
- Browne, N. y France, P. (2001). *Hacia una educación infantil no sexista*. Madrid: Morata
- Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- Butler, J. (2005). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- C.A.D.A. (1982). *Ruptura: Documento de arte*, Santiago de Chile: Ediciones C.A.D.A.
- Cabanellas, I. (1980). *Formación de la imagen plástica en el niño*. Pamplona: Excma. Diputación de Navarra.
- Cabello, P. y Carolina Ortega, C. (2007). Las relaciones de género en los dibujos animados de la TV chilena. *Cuadernos de Información*, 21, 34-47.

Obtenido el 20 de enero de 2012, desde:
http://comunicaciones.uc.cl/prontus_fcom/site/artic/20080331/asocfile/20080331110748/las_relaciones_de_genero_en_cabello_y_ortega_1_.pdf

Calvo, A. (2005). Feminismos, Postestructuralismo y (Co) educación. Un cruce de miradas. *Revista Litorales*, Año 5, 6.

Cambpell, J. (1949). *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. México: F.C.E.

Carlyle, T. (1985) *Los héroes*. Barcelona: Orbis-Sarpe

Casullo, N., Forster, R. y Kaufman, A. (1999). *Itinerarios de la modernidad: Corrientes del pensamiento y tradiciones intelectuales desde la ilustración hasta la posmodernidad*. Buenos Aires: Eudeba.

Cavada Artigues, J. (2008) *Infraestructura escolar para el siglo XXI*. Santiago de Chile: Revista de Educación, MINEDUC, n°335, pp.4-7.

Centro de Estudios de la Mujer (2011). Universidad Salamanca. Obtenido del 24 de Octubre de 2011, desde <http://mujeres.usal.es>

Cherry, D. (2000). *Beyond the frame: feminism and visual culture, Britain 1850-1900*. London: Routledge.

Cobo, R. (1999). Multiculturalismo, democracia paritaria y participación política. *Política y Sociedad*, 32, 53-65.

Cobos, R. (2005). El género en las ciencias sociales. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 249-258.

Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994). *Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación. Los desafíos de la Educación Chilena frente al siglo XXI*. Santiago: Editorial Universitaria.

Congreso Iberoamericano de Educación Artística (2008). *Sentidos Transibéricos*. Obtenido el 27 junio de 2008, desde <http://www.insea.org/docs/conclusiones%20CIAEA.pdf>

Congreso INSEA (2007). *Formación artística y cultural para la Región de América Latina y el Caribe*. Obtenido el 21 julio de 2008, desde http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=7853&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Consejo Nacional de Televisión (2007). *La Programación Infantil en la Televisión Chilena. 2006-2007*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de Televisión (CNTV). Obtenido el 15 de diciembre de 2009 desde http://www.cntv.cl/prontus_cntv/site/artic/20110318/asocfile/20110318151248/programacioninfantil2006_2007.pdf

Consejo Nacional de Televisión (2008). *Percepción de las imágenes de hombres y mujeres en la televisión abierta por parte de niñas entre 8 y 10 años. Estudio cualitativo a través de grupos focales*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de Televisión (CNTV). Obtenido el 15 de diciembre de 2009 desde http://www.cntv.cl/prontus_cntv/site/artic/20110318/asocfile/20110318145010/gruposfocales8_10.pdf

Contardo, O. (2009, 15 de marzo). Barbie: Los 50 años de la rubia mas plástica. *El Mercurio*, Artes y Letras, 6-7.

Corporación Cultural de Providencia (2004). *Juguetes del fin del mundo. Juguetes Fabricados en Chile, Argentina y Uruguay entre 1910 y 1960* (Folleto). Santiago de Chile: Instituto Cultural de Providencia.

Cox-Stuven, M. (1909a). *Un Remordimiento (Recuerdos de Juventud)*. Imprenta Barcelona. Santiago de Chile.

Cox-Stuven, M. (1909b). *La vida Intima de Marie Goetz*. Santiago de Chile: Imprenta Barcelona.

Darcie, C. (2001). El discurso amoroso como modo de habitar el mundo: Agustini y Mistral. *Revista UNIVERSUM Universidad de Talca*, 16, 57-65.

Davidov, J.F. (1998). *Women's camera work: self/body/other in American visual culture*. Durham: Duke University Press.

De Lauretis, T. (1984). *Alicia ya no. Feminismo, Semiótica, Cine*. Madrid: Cátedra.

De Lauretis, T. (1987). *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film, and Fiction*. Bloomington, United States of America: Indiana University Press.

De Lauretis, T. (1989). *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction*, London, Macmillan Press.

Debray, R. (1994). *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*. Barcelona: Paidós.

Dewey, J. (1998) *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.

Di Leo, J.H. (1970) *El dibujo y el diagnóstico psicológico del niño normal y anormal de 1 a 6 años*. Barcelona: Paidós

Diez, E. y Román, M. (2001). *Conceptos básicos de las reformas educativas Iberoamericanas*. Santiago, Chile: Andrés Bello.

Dorfman, A. y Mattelart, A. (1979). *Para leer al Pato Donald*. Siglo XXI. México

Dufflocq, A. (1953). *Silabario hispano americano: método fónico-sensorial-objetivo-sintético-deductivo*. Santiago: Stanley.

Echevarría, I. (1910). *Hojas Caídas*. Imprenta. Santiago de Chile: Universitaria.

Eco, H. (2004). *Historia de la belleza*. Italia: Lumen.

Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Paidós.

Efland, A. Freedman, K. & Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.

Egan, K. (1991) *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.

Egan, K. (2000). *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona: Paidós.

Egaña, M.L. (2000) *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. Santiago de Chile: LOM

Egaña, M. L., Núñez, I., Salinas, C. (2003) *La educación primaria en Chile 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras*. Santiago de Chile: LOM.

Eisner, E.W. (1972) *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E.W. (1998) *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E.W. (2004) *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.

Eliade, M. (2004) *El mito del eterno retorno: arquetipos y repetición*. Madrid: Alianza Editorial.

Elliot, J. (1997) *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata

Elliot, J. (2000) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Eltit, D. (1989). Quehacer crítico y disidencia. *La Época*, 273, 5.

Eltit, D. (1996) *La rota. Juan Dávila*. Santiago de Chile: Galería Gabriela Mistral. MINEDUC.

Engels, F. (1996). *El origen de la familia. La propiedad privada y el estado*. Madrid: Fundamentos.

EROICA (2011). Chile años 70 y 80. Memoria y Experimentalidad. *Cuadernos MAC, Museo de Arte Contemporáneo, Facultad de Artes, Universidad de Chile*, 14-15.

Errazuriz, L.H. (2001) La evaluación de la enseñanza del arte en el sistema escolar chileno. Una mirada histórica. *Revista EDUCARTE Chile*, 22.pp.8-21

Errázuriz, L.H.(1994), *Historia de un Area Marginal*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Errazuriz,L.H. (2009). Dictadura Militar en Chile. Antecedentes del golpe estético-cultural. *Latin American Research Review*, 44, 2, 136-157. Obtenido el 26 de enero de 2012, desde http://lasa.international.pitt.edu/LARR/prot/fulltext/vol44no2/Errazuriz_44-2.pdf

Escaño González, J.C. (1999) Arte en la era audiovisual: replicantes, realidades. *Arte, Individuo y Sociedad*, 11, pp-61-68.

Espinosa, I. (2006) *Caricaturas y dibujantes de Chile*, Santiago de Chile: Ediciones Ismael Espinosa. S.A.

Esteban Santos, A. (2005). Mujeres terribles. *Cuadernos de Filología Clásica Estudios griegos e indoeuropeos* 15, 63-93

Esteban Santos, A. (2006). Esposas en Guerra. *Cuadernos de Filología Clásica Estudios griegos e indoeuropeos* 16, 85-106.

Esteban Santos, A. (2007). De Princesas a esclava. En Troya. *Cuadernos de Filología Clásica. Estudios griegos e indoeuropeos*, 17, 45-75.

Esteban Santos, A. (2008). Mujeres dolientes épicas y trágicas. *Literatura e iconografía*, 18, 111-144. .

Fainholc, B. (1997). *Hacia una escuela no sexista*. Buenos Aires: AIQUE.

Fantone, L. (2003). Final Fantasies: Virtual Women's Bodies. *Feminist Theory*, 4, 51-72.

Farnell, L.R. (1921) *Greek Hero Cults and Ideas of Immortality*. Oxford.

Fauré, C. (2010). *Enciplopedia histórica y política de las mujeres. Europa y América*. Madrid: Akal.

Ferres, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.

Fisher, D. y Espinoza, I. (1986) *Artes Plásticas. Algunos aspectos del desarrollo del lenguaje de las Artes Plásticas en el Niño de 1° a 8° año de Educación General Básica*. República de Chile, Ministerio de Educación, . Santiago de Chile: CPEIP.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Forest, C.(2009). L' émergence d'un genre: les super héros. *Théorème*, 13, 7-16.

Forster, R. (2002). *Crítica y sospecha. La muerte del héroe* (69 -102). Paidós. Buenos Aires.

Foster, H. (1986). *La posmodernidad*. Barcelona: Kairós.

Foxley, A. M. (1981). Un Maná Artístico. *Revista Hoy*, 45-46. 22 al 28 de Julio de 1981. Santiago de Chile

Francastel P. (1990) *Sociología del arte*. Madrid. Alianza editorial.

Freedman, K. (1987) "Art education and changing political agendas: An analysis of curriculum concerns of the 1940s and 1950s", *Studies in Art Education*, vol. 29, n°1, 1987, pp.15-29

Freedman, K. (1989) *Dilemmas of equity in arte educaction: Ideologies of individualism and cultural capital*, en W.G.Secada (comp), *Equity in education*, Nueva York, Falmer, 1989,pp.103-117.

Freedman, K. (2003). *Theaching visual culture: curriculum, aesthetics, and the social life art*. New York: Teachers College Press.

Freire, P.(1989). *La educación como práctica de la libertad*. España:Siglo XXI.

Frisby, D. (1992) *Fragmentos de la modernidad*. Madrid: Visor.

Frölich, P. (1976). *Rosa de Luxemburgo*. Madrid: Fundamentos.

Gadamer, H.G.(1997). *Mito y razón*. Barcelona: Paidós

García Canclini, N. (1990) *Cultura Híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.

García, R. (s/f). Mujeres, arte y literatura: imágenes de lo femenino y feminismo. Obtenido el 6 de marzo de 2011 desde: <http://www.ucm.es/info/instifem/PUBLICACIONES%20VIOLETA.htm#cuadernoS>.

García,F. y Monleón, J. (1999). *Retos de la postmodernidad*. Madrid: Trotta.

Gardner, H. (2005) *Arte mente y cerebro*. Barcelona. Paidós.

Gaviola, E., Jiles, X., Lopresti, L., Rojas, C. (2007) *Queremos votar en las próximas elecciones. Historia del movimiento sufragista chileno 1913-1952*. Santiago de Chile: LOM.

Gennari, M. (1997) *La educación estética*. Barcelona. Paidós

Giddens, A. y Turner, J. (1998). *La Teoría Social, Hoy*. España: Alianza Editorial.

Gil, A. y Vall-Ilovera, M. (2009). *Género, Tic y Videojuegos*. Barcelona: UOC.

Gimeno Sacristán, J. (2008). La construcción del discurso y la práctica de la educación artística. *Docencia Año XIII n°36, Santiago de Chile*, pp.32-49.

Gimeno, B. (2010). *¿Qué feminismo?* Obtenido el 06 de marzo de 2011 desde <http://www.ciudaddemujeres.com/articulos>

Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona. Paidós.

Giroux, H.A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Giroux, H.A. (2003a). *La inocencia robada: Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata.

Giroux, H.A. (2003b). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu

Giroux, H.A. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.

Glusber, J.(1994). *Orígenes de la Modernidad*. Buenos Aires: EMECÉ.

Godoy, H. (1976). *El carácter chileno*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria..

Godoy, L., Hutchison, E., Roseblatt, M., Zárate, S. (1994). *Disciplina y Desacato. Construcción de Identidad, en Chile, Siglos XIX y XX*. Santiago de Chile: Colección de Investigadores Jóvenes. Sur/CEDEM.

Goic, C. (1997). *La novela chilena. Los mitos degradados*. Santiago de Chile: E. Universitaria.

González, A. y Lomas, C. (2002). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó.

Graeme Chalmers, F. (2003) *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.

Guerrero, E.; Hurtado, V.; Azúa, X. y Provoste, P., (2006). *Material de Apoyo con perspectiva de género para formadores y formadoras*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Hexagrama, Consultoras y CPEIP.

Hamburguer, J. (1997). *Nuns as artists: the visual culture of a medieval convent*. Berkeley: University of California Press.

Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyorgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Haraway, Donna (1991). A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century, in *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature* (New York; Routledge, 1991), pp.149-181.
Obtenido el 01 de febrero de 2012 desde <http://www.stanford.edu/dept/HPS/Haraway/CyborgManifesto.html>

Haraway,D.(2004). *Testigo_Modest@Segundo_Milenio.HombreHembra@_Conoce_Oncoratón®. Feminismo y tecnociencia*. Barcelona: UOC.

Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata

Harris, D. B. (2006). *El test de Goodenough. Revisión, ampliación y actualización*. Barcelona: Paidós

Harris,M. (2006). *Antropología cultural*. Alianza editorial. Madrid

Hauser, A. (1978) *Historia Social de la Literatura y del Arte*. Tomo 1. 14º
Madrid: Guadarrama/Punto Omega.

Hernández, F. (2000). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.

Hernández, F. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?.
Revista Educacao & Realidade, 30, n° 2. Obtenido el 26 de Agosto de 2011
desde <http://seer.ufrgs.br/educacaorealidades/article/view/12413/7343>

Hernández, M. y Sánchez, M. (2000). *Educación artística y arte infantil*. Madrid: Fundamentos.

Hiriart Riedemann, V. (2001). *Educación sexual en la escuela: Guía para orientador de púberes y adolescentes*. (pp.169-184). Paidos, México.

Hola, E., Veloso, P. y Ruz, C. (2002). *Percepción de los Líderes Políticos y Sociales sobre la Ley de Cuotas: Contenido y Factibilidad*. Santiago de Chile: SERNAM.

Horkheimer,M. (2003). *Teoría Crítica*. Amorrortu editores. Buenos Aires.

Huerta, R. (2002). *Los valores del arte en la enseñanza*. España: Universitat de Valencia.

Hunneus, P. (2006). *La cultura huachaca o el aporte de la televisión*. Santiago de Chile: Editora Nueva Generación.

I Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria (2010). Construcción de identidades. Obtenido el 13 de Septiembre de 2011 desde <http://edarte.org/wp-content/uploads/2010/12/libro-actas-extracto-GR-2010.pdf>

II Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria (2012). Construcción de identidades. Obtenido el 13 de Septiembre de 2011 desde <http://www.congresoarteilustracion.org>

III Congreso de arte infantil, U.C.M. (2005). *Arte infantil y cultura visual*. Madrid: Eneida.

International Society for Education through Art (INSEA). Obtenido el 08 de septiembre de 2011, desde <http://insea.org/publications/volume-3-number-2-call-paper>

Ivelic, M. y Galaz, G. (1988): Chile arte actual. Valparaíso. Ediciones universitarias de Valparaíso y Universidad Católica de Valparaíso. Chile.

Jaeger, W. (2002) *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica. México. Tomo I. pp.3-66.

Jaramillo, C. (1999). *Formación del Profesorado: Igualdad de Oportunidades entre Chicas y Chicos*. Madrid: Ministerio de trabajo y asuntos sociales Instituto de la Mujer.

Jones, A. (2003). *The Feminism and Visual Culture Reader. Sight: Visual Culture*. London: Routledge.

Jorge L. (2001). *Identidad Chilena*. Santiago de Chile: LOM.

Jost, F. y Chambat-Houillon, M.F. (2005). "Padre-Hijo: miradas cruzadas sobre los dibujos animados". *Revista Comunicación y Medios*, 16, 115-124

Jung, C. (1994) *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Barcelona: Paidós.

Keifer-Boyd, K. y Smith-Shank, D. (2008). *Cultura Visual y Género*. Obtenido el 26 de Agosto de 2011 desde <http://www.emitto.net/visualculturegender>

- Kellog, R. (1987) *Análisis de la expresión gráfica pre-escolar*. Madrid. Cincel.
- Kincheloe, J.L., Steinberg, Sh.R. y Villaverde, L.E. (Comps.) (2004). *Repensar la inteligencia*. Madrid: Morata.
- Kirk, G.S. (1985). *El Mito: Su significado y funciones en la antigüedad y otras culturas*. Barcelona: Paídos Básica
- Kirkwood, J. (1986). *Ser Política en Chile. Las Feministas y los Partidos*. Santiago de Chile: FLACSO.
- Koppitz, E. (2004). *El dibujo de la figura humana en los niños*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Korzenik, D. (1984). Francis Wayland Parker's vision of the arts in education, *Theory into Practice*, vol. 23, 4, 288-292.
- Kottak, C. (2002). *Antropología Cultural*. México: McGraw-Hill.
- Labarca, A. (1909). *Impresiones de Juventud*. Santiago de Chile: Imprenta Cervantes.
- Labarca, A. (1934). *¿A dónde va la mujer?* Santiago de Chile: Ediciones Extra.
- Labarca, A. (1939). *Historia de la Enseñanza en Chile*. Santiago de Chile: Publicaciones Universidad de Chile. Imprenta Universitaria.
- Labarca, A. (1945). *Desvelos en el Alba*. Santiago de Chile: Cruz del Sur.
- Labarca, A. (1947). *Feminismo Contemporáneo*. Santiago de Chile: Editorial Zig-Zag.
- Larraín, P. (2006) *Presencia de la Mujer Chilena en la Guerra del Pacífico*. Ediciones Universidad Gabriela Mistral y Centro de Estudios Bicentenario. Santiago de Chile.
- Latorre, A. (2007) *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó

- Lavados Pardiñas, P. J. (2002). Marionetas o Pokémon: imágenes del arte infantil actual. *Arte, Individuo y Sociedad*, 255-262.
- Lawandos, R. (2002). El dibujo animado e impresión de la realidad. *Revista Comunicación y Medios*, 13, 151-167.
- Lévi-Strauss, C. (1995). *Antropología estructural*. Barcelona: Paidós.
- Linker, K. (2001). Representación y sexualidad. Brian Wallis Editor. *Arte después de la modernidad* (395-420). Akal: Madrid.
- Llona, E. (2011). *Estudio sobre el Estado Actual de la Educación Artística en la Región Metropolitana*. Santiago de Chile: OEI, AECID.
- López Fernández-Cao, M (1991). Arte, femenino y posmodernidad: apuntes de lo que viene. *Arte, individuo y Sociedad* , 4, 103-109.
- López Fernández-Cao, M (1994). Arte y heroísmo en los últimos años: la cuestión femenina. *Arte, individuo y Sociedad* , 6, 117-127.
- López Fernández-Cao, M (2000). Cuerpo Imaginado. *Revista Complutense de Educación*, 11, 2, 43-57.
- López Fernández-Cao, M (2002). La educación artística y la equidad de géneros un asunto pendiente. *Arte, Individuo y Sociedad*, 145-171.
- López Fernández-Cao, M. y Pérez Gauli, J.C. (1996) *La publicidad como reclamos: valores y antivalores sociales*. *Arte, Individuo y Sociedad*, 8, 65-84
- López, M. (1998). La Retórica visual como análisis posible en la didáctica del arte y de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*, 10, 39-62.
- López, M. A. (1989). La mujer y el retrato: Una aproximación al objeto. *Arte Individuo y Sociedad*, 2, 55-63.
- López, M. y Pérez, J. (1996). La publicidad como reclamo: Valores y antivalores sociales. *Arte, Individuo y Sociedad*, 8, 65-83.

- Lord, C. (1982) *Education and culture in the political thought of Aristotle*. Ithaca, NY, Cornell University Press.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. (1972) *Desarrollo de la capacidad creadora*. Barcelona: Kapelusz.
- Lowenfeld, V. (1973) *El niño y su Arte*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Luongo M. Gilda (2001) *Acción feminista y contradicción en la discursividad de Amanda Labarca*. Revista UNIVERSUM Universidad de Talca, 16, pp.143-151
- Lurcat, L. (1980). *Pintar, dibujar, escribir, pensar. El grafismo en el preescolar*. Madrid: Cincel.
- Lyotard, J.F. (1989). *La condición posmoderna*. Cátedra. Madrid.
- Lyotard, J.F. (1996). *La posmodernidad explicada a los niños*. Barcelona: Gedisa
- Macdonald, S. (1970). *History and philosophy of art education*. Nueva York, American Elsevier Press.
- Maeso, A. (2008). Influencia de la ámbitos familiar, educacional y mediático en la adopción de identidades por los niños y las niñas a través de sus dibujos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 20, 107-128.
- Magendzo, A. (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía. Analizando la Reforma Curricular desde una perspectiva crítica*. Santiago de Chile: LOM.
- Marco Tello y Ortega Cubero (2003). *Informalismo y arte infantil. Arte, Individuo y Sociedad*, 15, 83-114.
- Marín Viadel, R. (2003). *Didáctica de la educación artística*. Madrid: Pearson.
- Martínez, A. y Montenegro, M. (2011). El desafío trans. Consideraciones para un abordaje situado de las identidades de sexo/género. *Sociedad & Equidad*, 2, 3-22.

- Matte, C. (1884). *Nuevo método para la enseñanza simultánea para la lectura i escritura*. Leipzig, Alemania.
- Matthews, J. (2002). *El arte de la infancia y de la adolescencia*. Barcelona: Paidós.
- McClure, M. (2006). Thank Heaven for Little Girls: Girls' Drawings as Representations of Self. *Visual Culture & Gender*, 1, 63-78.
- Mccrary, J.H. (1999). Children's heroes and heroines: developing values manifested through artwork. *Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*. 17-19. Obtenido el 01 de Septiembre de 2011, desde: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED437390.pdf>
- Mclaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós
- McLuhan, M. (2005). *Comprender, los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Medrano, C., Cortés, P. y Palacios, S. (2007). La televisión y el desarrollo de valores. *Revista de Educación*, 342, 307-328.
- MEMCH (1936). La Mujer nueva. *Boletín del Movimiento Pro-Emancipación de las Mujeres de Chile*, año 1, n° 5.
- MEMCH (1940). La Mujer nueva. *Boletín del Movimiento Pro-Emancipación de las Mujeres de Chile*, año 3, n° 26,1-2.
- MEMCH (1941). La Mujer nueva. *Boletín del Movimiento Pro-Emancipación de las Mujeres de Chile*, año 2, n° 27, 1-6
- Mendizábal, R. (2004). Máquinas de pensar. Video juegos, representaciones y simulaciones del poder. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador.
- Meruane Boza, L. (1997). Caras. Santiago: *Andina*, 234, 86-88
- Michael, J.A. (1982) *The Lowenfeld lectures*, University Park, Pennsylvania State University Press.

MINEDUC (2008). *Material de Apoyo con Perspectiva de Género para Formadores y Formadoras*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC (2009). Marco Curricular Educacion General Básica. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Consultado el 26 de octubre de 2012 <http://aep.mineduc.cl/images/pdf/2007/CurriculumBasica.pdf>

MINEDUC (2012). Marco Curricular Educacion General Básica y Media. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Consultado el 26 de octubre de 2012 desde

MINEDUC (s/f). Planes y Programas de Estudios. Chile: Ministerio de Educación. Consultar en Línea desde <http://www.curriculum-mineduc.cl>

Miranda, P. (2001). *Lo popular desde los usos sociales: Yo soy Betty, la fea*. Revista UNIVERSUM, Universidad de Talca, 16, 179-195.

Mirzoeff, N. (1999). *Introduction to visual cultura*. Londres: Routledge.

Mitchell, W.J.T.(2003). Mostrando el ver: Una crítica de la Cultura Visual. *Estudios Visuales*, 1, 11-40. Obtenido el 31 de enero de 2012 desde <http://estudiosvisuales.net/revista/pdf/num1/mitchell.pdf>

Monsalve, M. (1998) “*l el silencio comenzó a reinar*”. Documento para la historia de la instrucción primaria 1840-1920

Montecino, S. (1996). *Mitos de Chile. Diccionario de seres, magias y encantos*. Santiago de Chile: Editorial Sudamericana.

Montecino, S. (1997). *Palabra Dicha. Escritos sobre género, identidades, mestizajes*. Santiago de Chile: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Montecino, S. (2001). *Cultura y desarrollo en Chile: Dimensiones y perspectivas en el cambio de siglo*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Montecino, S. (2003). *Madres y Huachos: Alegorías del mestizaje chileno*. Santiago de Chile: Editorial Sudamericana.

- Montecino, S. (2004). *Mujeres: Espejos fragmentos. Antropología de género y salud en el Chile del siglo XXI*. Santiago de Chile: Catalonia.
- Moreno, C. (1999). *El primitivismo en el arte. Arte, Individuo y Sociedad*, 185-201
- Morin, E. y Adorno, T. (1967). *La industria cultural*. Buenos Aires: Galerna.
- Mosquera, G. (2006). *Copiar el edén. Arte reciente en Chile*. Santiago de Chile: Puro Chile.
- Moulian, T. (1997). *Chile actual, anatomía de un mito*. Santiago de Chile: LOM.
- Mukarovsky, J. (1970). *L'art comme fait semiologique*. París: Poétic, Seuil.
- Nietzsche, F. (1998). *Humano, demasiado humano. Un libro para espíritus libres*. Clásicos de siempre, Madrid: Edimat.
- Nobile, A. (2007). *Literatura Infantil y juvenil*. Madrid: Morata.
- Núñez, J.M. (1995). *Feminidad y mascarada. Arte, Individuo y Sociedad*, 7, 53-59.
- Oliva, O. (2004). *Feminismo Postcolonial: La crítica al eurocentrismo del feminismo occidental*. Obtenido el 6 de marzo de 2011 desde: <http://www.instifem.org/portals/0/PropertyAgent/399/Files/33/Feminismo%20postcolonial.pdf>.
- Olson, David, R. (1993). How writing represents speech. *Language and Communication*, 13 (1), 1-17.
- Osborne, R. y Molina, C. (2008). Evolución del concepto de género (Selección de textos de Beauvoir, Millet, Rubin y Butler). *EMPIRIA*, 15, 147-182.
- Ossandón, C., Santa Cruz, E. (2005). *El estallido de las formas. Chile en los albores de la "cultura de masas"*. Santiago de Chile: LOM.

Oyarzún, P., Richards, N. y Zaldivar, C. (2005) *Arte y Política*. Santiago de Chile: Universidad Arcis, Universidad de Chile, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Panofsky, E. (1993). *El significado en las artes visuales*. Madrid: Alianza.

Patrimonio en Femenino. Obtenido el 21 de mayo de 2011 <http://www.mcu.es/museos/MC/PatrimonioFemenino/index.html>

Pérez Camarero, P. (1992). *Figuras simbólicas en el trabajo de los adolescentes*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Pérez Gauli, J. (2000). *El cuerpo en venta. Relación entre arte y publicidad*. Madrid: Cátedra.

Pérez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Perrot, M. (1997) *Mujeres en la ciudad*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Picó, J. (1999). *Cultura y Modernidad. Seducciones y desengaños de la cultura moderna*. Madrid: Alianza Editorial.

Pinkola, C. (2004) *Mujeres que corren con los lobos*. Ediciones B Grupo Zeta (1º edición 2000) Buenos Aires.

Pinzón, D. (2008) *ArteNexus*. Arte Basel Miami. n° 68 volumen 7 year, p.33

Plath, O. (1994) *Folclor Chileno*. Santiago de Chile: Grijalbo.

Pointon, M. (1997). *Strategies for showing: women, possession, and representation in English visual culture, 1665-1800*. New York: Oxford University Press.

Pollock, G. (1996). *Generations and Geographies in the Visual Arts: Feminist reading*. New York: Routledge.

Pollock, G. (2007). La heroína y la creación de un canon feminista. Cordero y Sáenz (Compiladoras), *Las representaciones de Artemisia Gentileschi de Susana y Judit. Crítica feminista en la teoría e historia del arte (161-196)*.

México: Universidad Iberoamericana. Obtenido el 17 de enero de 2012, desde:
<http://books.google.cl/books?id=EHPwGdoLLZMC&pg=PA249&dq=griselda+pollock&hl=es&sa=X&ei=VgMbT5DpN6P50qGT2ejFCw&ved=0CDgQ6AEwAQ#v=onepage&q=griselda%20pollock&f=false>

Prado, M. y Sánchez, X. (1999). *Sociedad, Cultura y Género: Ensayando el fin de siglo*. Chile: Universidad de Playa Ancha. SERNAM.

Puleo, A.H. (1995). Igualdad y androcentrismo. *Tabanque. Revista Pedagógica*, 10, 71-78.

Raczynski y Muñoz (2007). La Reforma Educacional Chilena: El difícil equilibrio entre la macro y la micropolítica. *Serie Estudios Socio/Económicos N°31*. Obtenido el 10 de septiembre de 2010 desde,
<http://mt.educarchile.cl/mt/gmunoz/archives/CIEPLAN31.pdf>

Raglan, I. (1937). *The Hero. A Study in tradition, Myth and Drama*. Nueva York: Oxford University Press.

Rampley, M. (2006). La cultura visual en la era postcolonial: El desafío de la antropología. *Estudios visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, 3, 186-211. Obtenido el 18 de septiembre de 2011, desde:
<http://www.estudiosvisuales.net/revista/pdf/num3/rampley.pdf>

Ray Croizier, W. (2001) *Diferencias individuales en el aprendizaje: personalidad y rendimiento escolar*. Madrid: Narcea.

Read, H. (1995) *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.

Reveco, O., Rodas, M. y Valderrama, C.(2008). *Incorporación de la Perspectiva de Género en Textos Escolares*. Santiago de Chile: SERNAM.

Richard, N. (1987) *Arte en Chile 1973*. Escena de Avanzada y Sociedad. Santiago de Chile: FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) n°46.

Richard, N. (2001). *Residuos y metáforas. Ensayos de crítica cultural sobre el Chile de la transición*. Chile: Cuarto Propio.

Richard, N. (1985). *La Cita Amorosa (Sobre la pintura de Juan Dávila)*. Santiago de Chile: Francisco Zegers Editor.

Ricoeur, P. (2001). *La metáfora viva*. Madrid: Trotta.

Robino, Z. (1991). Las últimas locas del fin del mundo: las Yeguas del Apocalipsis. *Hoy*, 736, 42-45

Rodríguez Gómez, Gregorio, Gil Flores, Javier, García Jiménez, Eduardo (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.

Rodríguez, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla.

Rodríguez, P. (2011). Feminismos Periféricos. *Sociedad & Equidad*, 2, 23-45.

Roig, M. (1985) *El feminismo*. Barcelona: Salvat editores.

Romero, C. (1995). Artemisia Gentileschi. *Arte, Individuo y Sociedad*, 7, 73-81.

Romero, J. (1995) "Nullum magnum ingenium sine mixtura dementiae": El mito del *genio y la locura*. *Arte, Individuo y Sociedad*, 7, 123-138.

Rorty, R. (1993). Feminismo y Pragmatismo. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 2, 37-62

Rorty, R. (2000). Pragmatismo, pluralismo y postmodernismo (1998). *Éndoxa: Series Filosóficas*, 12, 17-32.

Sadker, M. & Sadker, D. (1982). *Sex equity handbook for schools*. University of Michigan: Longman.

Sagredo, R. y Gazmuri, C. (2005). *Historia de la vida privada en Chile*. Santiago de Chile: Aguilar.

Sainz Martín, A. (2002) *Teorías sobre el arte infantil: una mirada a la obra de G.H.Luquet*. *Arte, Individuo y Sociedad*, 173-185

Salas, F. (1989). Casas Las yeguas del Apocalipsis. *Cauce*, 204, 26-29.

Santa Cruz, E. (2004) *Cultura de masas y espacio público en Chile: Las revistas de cine (1910-1920)*. Revista Comunicación y Medios, 15, 139-155.

Santos, M.A. (2000). *El harén pedagógico: Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Grao.

Sarramona, J. (2003) *Educación Familiar: Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Enrique Gervilla (coord) (107-120). Madrid: Narcea

SERNAM (2002) *Hombres y mujeres: Como ven hoy su rol en la sociedad y en la familia*. SERNAM. Gobierno de Chile. Santiago de Chile.

Serrano, C.(Coord.) (2005). *Plan de Igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres 2000-2010. Evaluación primera fase 2000-2005*. SERNAM. Gobierno de Chile. Santiago de Chile.

Sichel, B. (1996). *Betty Friedan. La batalla sin fin de la igualdad de sexos*. Obtenido el 05 de marzo de 2011, desde http://www.nodo50.org/mujeresred/IMG/pdf/betty_friedan.pdf

Soublette, G. (2001). *Mensajes secretos del cine*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Stora, R. (2003). *El test del árbol*. Argentina: Paidós.

Subercaseaux, B. (2006). La cultura en los gobiernos de la concertación. *UNIVERSUM*, 21,191-203

Taylor, S.J. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Toledo, P. y Sánchez, J. M. (2000). “El personaje del héroe en el cómic ¿Que piensan nuestros alumnos?” *Investigaciones. Comunicar*, 15, 175-183.

Valcárcel, A. (1997). *La política de las mujeres*. Madrid: Cátedra.

Valcárcel, A. (2007). *Feminismo y ciudadanía. Jornadas de Feminismo y Ciudadanía*. Obtenido el 06 de marzo de 2011 desde http://unasyotras.com/?page_id=53

Van Dijk, T. (2010). *De la misma manera que el Estado controla la calidad de la comida, se necesita control de la calidad de los textos escolares*. Obtenido el 26 de enero de 2010, desde [http://portal.textosescolares.cl/imagen/File/seminario_genero/Entrevista Teun van Dijk.pdf](http://portal.textosescolares.cl/imagen/File/seminario_genero/Entrevista_Teun_van_Dijk.pdf)

Vargas C. y Soledad, M. (2003) *La búsqueda de la identidad de Ana Karenina y Diana de Gales: dos ejemplos de modernidad y posmodernidad*. Femenino fin de siglo: Posmodernidad, Género y Cultura. *Serie sociedad, cultura y género*, 2, 79-100.

Venegas, A. (2002) *Las artes plásticas en la educación artística infantil*. Barcelona: Paidós.

Vial Correa, G. (2001) Historia de Chile. *La sociedad chilena en el cambio de siglo (1891-1921)* Colección. Santiago. Portada. 1981/ 6ª edición 2001 Zig-Zag. Santiago Chile

Villalobos, N. (2003) *Historia del pensamiento pedagógico en Chile*. Tomo I, Santiago: Fundación Claude Bernard de Chile.

Villaplana, V. (2008a). *Identidades feministas, cultura visual y narrativas*. *Asparkía*, 19, 73-88.

Villaplana, V. (2008b). *Nuevas Violencias de Género, Arte y Cultura Visual*. Tesis Doctoral, Universidad de Murcia, Murcia, España. Obtenido el 13 de septiembre de 2011 desde <http://digitum.um.es/bistream/10201/3125/1/VillaplanaOrtiz.pdf>

Villar, R. (2000). Videoculturas de la japoanimación. *Revista Comunicación y Medios*, 12.

Villar, R. (2003). Análisis semiótico comparativo videoanimación americana / japonesa. *Revista Comunicación y Medios*, 14.

Villar, R. (2005) Programación de dibujos animados en televisión en Chile y Mundos Diegéticos presupuestos. *Revista Comunicación y Medios*, 16 ,125-138.

Viola, W. (1936) *Child art Franz Cizek*. Viena: Austrian Junior Red Cross.

Walker J. y Chaplin S. (2001). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

Weber, M. (2008). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Wilson, B. & Wilson, M. (1982). *Teaching children to draw: A guide for teachers and parents*, Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.

Wilson, B.; Hurwitz, A. y Wilson, M. (2004) *La enseñanza del dibujo a partir del arte*. Barcelona: Paidós.

Winckelmann, J.J. (2000). *Historia del Arte en la Antigüedad*. Barcelona: Iberia, S.A. 9° edición.

Wollstonecraft, M.(1994). *Vindicación de los derechos de la mujer*. Madrid: Cátedra.

Zimmermann, E. (1985). "Art talent and research in the 1920s and 1930s: Norman Charles Meier's and Leta Stetter Hollingsworth's theories about special abilities", History of art education: Proceedings from the Penn State Conference, Reston, VA, National Arte Education Association, 1985, 269-275.

8. ANEXOS

Anexo n°1: Matriz Curricular Básica para la Enseñanza General Básica para el Sector de Aprendizaje Artes.

E.G.B. Enseñanza General Básica					
Primer ciclo			Segundo ciclo		
Subsector Educación Artística (<i>Artes Visuales-Artes Musicales</i>)				Subsector Artes Visuales	
NB1	NB2	NB3	NB4	NB5	NB6
Aprobada 2003 Aplicada 2004	Aprobada 2003 Aplicada 2004	Aprobada 1998 Aplicada 1999	Aprobada 1999 Aplicada 2000	Aprobada 2000 Aplicada 2001	Aprobada 2001 Aplicada 2002

Anexo n°2: Cuadro resumen de los Objetivos Fundamentales Transversales, Objetivos Fundamentales Verticales y Contenidos Mínimos Obligatorios, según cada nivel educacional en el Currículum Artístico.

Educación artística visual	Presencia de los O.F.T.			O.F.V.	C.M.O.
	Ético	Crecimiento y autoafirmación personal	Persona y entorno		
NB1 1° y 2° básicos	Autonomía Libertad de expresión Diálogo y tolerancia	Emociones/ sentimientos Juicio crítico y capacidad de comunicación	Natural y cultural e identidad nacional	Expresarse a través plástica Apreciar el arte y entorno	Apreciar y recrear artísticamente el entorno Las artes en el tiempo y en el espacio
					La creación y apreciación artística Las artes como expresión de la vida
NB2 3° y 4° básicos	Autonomía Libertad de expresión Diálogo y tolerancia Valoración y reconocimiento de la diversidad	Diversidad e Individualidades	Natural y cultural e identidad nacional	Expresarse a través plástica Apreciar diferentes manifestaciones del arte	Explorando diversos materiales Descubriendo interacción entre las artes
					Descubriendo y expresando la diversidad Reconociendo el cambio en las artes
NB3 5° básico	Respeto de ideas del otro Respeto de la diversidad	Creatividad Expresión Individual/ social	Natural y cultural e identidad nacional	Expresarse a través de diferentes temas y lenguajes artísticos Comprender contenido de la historia de las artes	Diferentes lenguajes en las artes visuales Diferentes lenguajes del arte indígena chileno

NB4 6° básico	Respeto de ideas del otro Respeto de la diversidad + valoración del mestizaje	Creatividad Expresión Individual/ social	Natural y cultural e identidad nacional	Expresarse a través de diferentes temas y lenguajes artísticos Apreciar la diversidad en las manifestaciones en artes visuales	Arte y cultura colonial en Chile Movimientos artísticos occidentales XIX y XX El color como expresión cultural y personal
NB5 7° básico	Valorar creencias distintas a las propias Diálogo y verdad	Crítica y autocrítica Creatividad Expresión	Natural y cultural e identidad nacional Globalización Sociedad de consumo	Conocer y experimentar el diseño en el plano y el volumen Apreciar el diseño en diversas épocas y culturas	Diseño y vida cotidiana Diseño materiales y técnicas Diseño en las épocas y diferentes culturas Diseño e identidad cultural
NB6 8° básico	Valorar creencias distintas a las propias Diálogo y verdad	Crítica y autocrítica Creatividad Expresión	Natural y cultural e identidad nacional Globalización Sociedad de consumo + equidad social	Expresarse en el espacio tridimensional: Escultura y arquitectura Apreciar y reconocer movimientos de las artes visuales occidentales XX	Lenguaje, Diseño, Apreciación y reconocimiento de estilos en: esculturas y arquitecturas del siglo XX. Vanguardias artísticas

Anexo n°3: Presentación formato Power-Point de informe de trabajo sobre héroes (1° ciclo de investigación)

FI CHA HÉROES

Cátedra Currículum y Didáctica de la Expresión Plástica
Profesor Luis Cortés Picazo
Carrera Pedagogía General Básica, VI Semestre
Alumna: Carolina Hermosilla Albornoz

Talca, Diciembre 2006

Fi cha N° 1

Et apa PRE- ESQUEMÁTICA

- **Título:** El Hombre Volador
- **Edad:** 5 años 1 mes
- **Género:** Masculino
- **Localidad:** Talca, VII Región, Chile
- **Etap a de Desarrollo:** Pre-esquemática



Fi cha N° 1

Et apa PRE- ESQUEMÁTICA

□ Características Plásticas:

El niño logra dibujar elementos que son reconocidos para él, a partir de lo observado en su entorno. Realiza formas acordes al mundo que lo rodea, trazos más controlados y eficientes. La figura humana es la primera representación que realiza y tiene una buena proyección de la comprensión de los objetos (arriba - abajo).

□ Interpretación Personal:

Buena expresión de la acción de los elementos añadidos en el dibujo, se percibe el interés del niño en plasmar sus nuevos conocimientos respecto a colores y desplazamientos.

Queda representado en su dibujo que en el discurso asociado al mismo, la buena comprensión de la consigna y de lo que él trato de plasmar.

Fi cha N° 2

Et apa ESQUEMÁTICA

- **Título:** Superman el héroe
- **Edad:** 8 años
- **Género:** Femenino
- **Localidad:** Talca, VII Región, Chile
- **Etapas de Desarrollo:** Esquemática



Fi cha Nº 2

Et apa ESQUEMÁTICA

❑ Características Plásticas:

Buena forma y contornos se visualizan en el dibujo, utiliza bien la figura humana (detalles completos), figura humana en perfil, traza una línea de base para establecer su dibujo, uso adecuado del color, le da movimiento al personaje, están bien integrados los elementos ocupados.

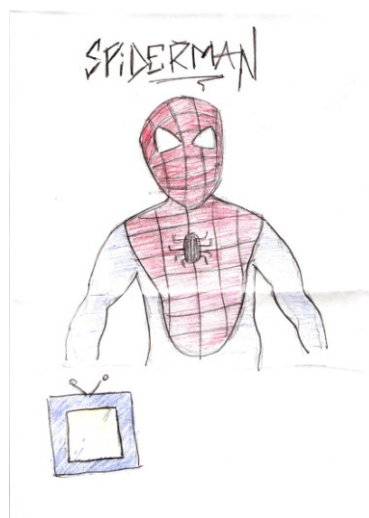
❑ Interpretación Personal:

El dibujo representa claramente la etapa preoperacional ya que plasma coherentemente la figura humana y la establece bien en el espacio, le da movimiento y maneja bien las dimensiones de los objetos y el contexto.

Fi cha Nº 3

Et apa PSEUDO- NATURALISTA

- ❑ **Título:** Spiderman
- ❑ **Edad:** 13 años
- ❑ **Género:** Femenino
- ❑ **Localidad:** Talca, VII Región, Chile
- ❑ **Etapas de Desarrollo:** Realista o Pseudonaturalista



Fi cha N° 3

Et apa PSEUDO- NATURALI STA

□ Características Plásticas:

El dibujo realizado por esta niña expresa mayor interés en el logro de los detalles, hay proporción y profundidad, mayor razonamiento por parte de ella al momento de dibujar y de contestar las preguntas realizadas.

El producto final refleja la atención puesta en la realización del dibujo, mayor crítica del desempeño que ella tubo o sea desea mayor perfección. También es mas coherente al momento de contestar, más realismo.

Fi cha N° 3

Et apa PSEUDO- NATURALI STA

□ Interpretación Personal:


Dibujo que revela la expresión de los ideales estéticos y la comprensión de las características sexuales, es un dibujo de gran objetividad, se pudo observar como la resistencia y la dificultad al momento de realizar lo solicitado conlleva a una actividad que deja de ser espontánea y que despierta temores a críticas negativas.

FI CHA HÉROES

¿? etapas	¿De donde Proviene?	¿Cuales son sus rasgos físicos?	¿Qué poderes posee?	¿Cómo los han adquirido?	¿Para que son utilizados?
Pre- esquemática 4-7	Del cielo	Tiene una capa atrás y no se ve	Puede bajar y subir, anda por arriba de los techos de las casas y depto.	Desde que nació	A veces atrapa a los malos
Esquemática 7-9	Del espacio	Musculoso Es fuerte	Tiene mucha fuerza	Nació con los poderes	Para salvar a la gente
Pseudo- naturalista 9-12/13	De una película No existe	Rápido, ágil y fuerte	La telaraña	Porque lo mordió una araña	Para hacer el bien


Anexo n° 4: Informe y pauta de evaluación sobre representación gráfica de héroes (1° ciclo de investigación)







Ponderaciones

0,0 al 0,4 =	1,0
0,5 al 0,9 =	1,3
1,0 al 1,4 =	1,5
1,5 al 1,9 =	1,7
2,0 al 2,4 =	2,0
2,5 al 2,9 =	2,3
3,0 al 3,4 =	2,5
3,5 al 3,9 =	2,7
4,0 al 4,4 =	3,0
4,5 al 4,9 =	3,3
5,0 al 5,4 =	3,5
5,5 al 5,9 =	3,7
6,0 al 6,4 =	4,0
6,5 al 6,9 =	4,3
7,0 al 7,4 =	4,5
7,5 al 7,9 =	4,7
8,0 al 8,4 =	5,0
8,5 al 8,9 =	5,3
9,0 al 9,4 =	5,5
9,5 al 9,9 =	5,7
10 al 10,4 =	6,0
10,5 al 10,9 =	6,3
11 al 11,4 =	6,5
11,5 al 11,9 =	6,7
12,0 =	7,0

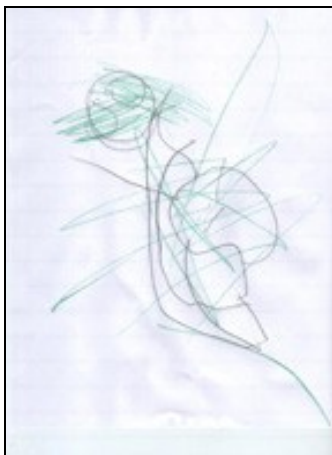
 = Trabajo de excelente presentación

Daína Moreíra				
7.0				
Conceptual Información necesaria, extraída de la guía de apoyo, respecto de cada una de las etapas		Claridad En cuanto a la relación: texto/héroe (lo que sí se vio)	Aportes Personales en base a la experiencia (lo que no se vio)	Ptje
Procedimental	• Pre-esquemática	1	1	2
	• Esquemática	1	1	2
	• Realista o pseudo-naturalista	1	1	2
	• Manejo adecuado del programa Power-Point, el cual permite mantener una estructura ordenada de trabajo	1		1
	• Calidad de la imagen digitalizada y fidelidad de esta, respecto del original	1		1
Actitudinal	• Datos de cada uno de los niños/as	0,5		0,5
	• Tabla de héroes	1		1
	• Fecha de presentación	0,5		0,5
	• Creatividad en el diseño de diapositivas y transición de estas, lo cual implica buscar o diseñar tus propias fondos de diapositivas, y no utilizar necesariamente las ya conocidas	1		1
Punto base (obsequio adelantado de navidad)				1
Total				12

5.5				
Conceptual Información necesaria, extraída de la guía de apoyo, respecto de cada una de las etapas		Claridad En cuanto a la relación: texto/héroe (lo que sí se vio)	Aportes Personales en base a la experiencia (lo que no se vio)	Ptje.
	• Pre-esquemática	1	0,5	1,5
	• Esquemática	1	0,5	1,5
	• Realista o pseudo-naturalista	1	0,5	1,5
Procedimental	• Manejo adecuado del programa Power-Point, el cual permite mantener una estructura ordenada de trabajo	1		1
	• Calidad de la imagen digitalizada y fidelidad de esta, respecto del original	0		0
	• Datos de cada uno de los niños/as	0,5		0,5
	• Tabla de Héroes	1		1
Actitudinal	• Fecha de presentación	0,5		0,5
	• Creatividad en el diseño de diapositivas y transición de estas, lo cual implica buscar o diseñar tus propias fondos de diapositivas, y no utilizar necesariamente las ya conocidas	0,5		0,5
Punto base (obsequio adelantado de navidad)				1
Total				9,0

Anexo n° 5: Detalle de dibujos e informantes claves masculinos y femeninos, con sus respectivas transcripciones de respuestas (Paso 1 de acción, 1° ciclo de investigación)

Niños



Yo ando en mi triciclo
3 años
Curicó



El carabinero
3 años
Curicó



Jugadores de Curicó
Unido
4 años
Curicó



Yo y mi mamá
5 años
Curicó



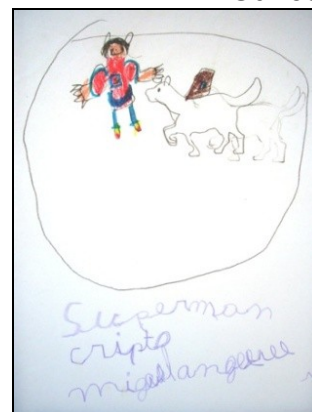
Los padrinos mágicos
5 años
Curicó



Power ranger
5 años
Curicó



Flash y Súperman
con espadas
5 años
Curicó



Súperman
5 años
Curicó



Batman
6 años
Curicó



Power Ranger Rojo
de Dinotrueno
6 años
Curicó



Jedi Anakin
8 años
Curicó



Súper Power
12 años
Curicó



Mi amigo súperman
7 años
Curicó



Arnold (TV)
11 años
Curicó



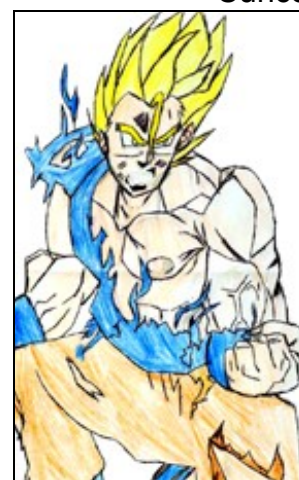
Carabinero
12 años
Curicó



Súperman
7 años
Curicó



El Protector Nocturno
12 años
Curicó



Gokú
12 años
Curicó



Súperman
12 años
Curicó



Yuyo Hakusho (TV)
13 años
Curicó



Súperman
13 años
Curicó

Cuestionario

N°	Edades	Localidad	¿Conoces algún héroe?	¿De dónde proviene?	¿Qué poderes posee?	¿Cómo los adquirió?	¿Cuáles son sus rasgos físicos?	¿Para que emplea dichos poderes?
1	3	Curicó	Yo ando en mi triciclo	Su casa	-----	-----	-----	-----
2	3	Curicó	El carabinero	De su casa.	Pistola Tiene una cartera en el pecho que tiene celulares para llamar a los guardias.	Fuerte como mover los músculos	Grande, bonito.	Para matar a los malos. Para acostarse en la cama. Para hacer buenos a los niños. Para encerrar a los malos. Ayudan en los furgones. Ayudan a los bomberos. Cuidan a la gente en los semáforos.
3	4	Curicó	Jugadores de Curicó Unido	De la tierra	Zapatillas mágicas para anotar muchos goles.	Entrenando con sus chutadores y tomando leche con milo.	Jugadores grandes Fuerte, buenos para anotar goles corren rápido	Para ganar los partidos.
4	5	Curicó	Yo y mi mamá	De su Casa	Que hace los gustos	Son de ella	Alta y Rubia	Conmigo porque me cuida
5	5	Curicó	Los padrinos mágicos	Mundo mágico	Poseen magia	Tras la infelicidad de Timmy	Pequeños-Hombre y mujer. Hombre: pelo verde, camisa blanca y pantalón negro. Mujer: Pelo rodado, pantalón negro y polera rosada. Ambos usan corona y varita mágica. Flotan en el aire	Para hacer realidad los deseos de su ahijado Timmy.
6	5	Curicó	Power ranger	Japón	Rayo de super poder. Rayo congelador. Vista de rayo X	Sus poderes se los dio un señor llamado Sordon (jefe)	Es hombre de color rojo. Fuerte. Alto y delgado	Los poderes son utilizados para combatir las fuerzas del mal
7	5	Curicó	Flash y Superman con espadas	Del planeta Criptón. Del planeta Tierra.	Superman; volar, velocidad, fuerza física. Flash; descarga eléctrica de un rayo	Superman; en la Tierra. Flash; descarga eléctrica de un rayo	Superman; traje que cubre todo el cuerpo. Flash; traje que cubre todo el cuerpo con signo Z.	Para salvar al mundo
8	5	Curicó	Súperman	De la liga de la justicia limitada	Pega combos y patadas	A través de la comida.	Pelo negro, ojos azules, tiene una capa azul por dentro y por fuera roja.	Matar a los malos.
9	6	Curicó	Batman	De Italia	Vuela y levanta grandes pesos puede ingresar por tubos.	El Jefe le dio los poderes	Es Grande y Gordo tiene una capa y músculos	Para salvar a la gente
10	6	Curicó	Power-Ranger Rojo de Dinotrueno	De la televisión	hace técnicas, pelea con estada tira rayos	Por unas gemas	fuerte, ágil, musculoso	Para acabar con el mal (Villanos), que quieren acabar con el mundo
11	7	Curicó	Mi amigo superman	De otro planeta	Ayuda a la gente	Porque siempre los ha tenido	Alto, Moreno y pelo parado	Porque siempre los ha tenido
12	7	Curicó	Súperman					
13	8	Curicó	Jedi Anakin	Planeta Tatooine.	La Fuerza	Por células especializadas	Hombre delgado, pelo corto; ropa color	Para mantener la paz en el universo.
14	11	Curicó	Arnold (TV)	México	Juega baseball y estudia		Cabezón.	
15	12	Curicó	El Protector Nocturno	De los sueños	El poder de meterse en los sueños de las personas	De un sueño que tuvo que duró tres días	Es alto, delgado pero muy fuerte	Para hacer que los malos se arrepientan de sus actos durmiendo
16	12	Curicó	Súper Power	De la estrella sol	Los poderes de bolas de fuego, rayos, puede volar, tirar viento.	Por herencia Genética.	Es alto, musculoso, ojos verde, pelo castaño claro, flaco.	Para luchar a favor del bien, para defender a los indefensos.
17	12	Curicó	carabinero	De la calle	Rapidez, astucia, inteligencia	En la escuela de carabineros y por la experiencia	Fuerte, grande.	Para salvar al mundo de la violencia, drogadicción
18	12	Curicó	Gokú	Planeta Bellita	Tele-transportación, Camejame ja Jenkidama	Entrenamiento de Artes marciales.	Es un hombre fuerte, alto, musculoso, pelo rubio cuando se transforma en súper sayayin, y pelo negro en su vida normal	Para defender al planeta Tierra del ataque de Piccoro (extraterrestre)
19	12	Curicó	Súperman	Del planeta Criptón	Vista, Fuerza, La rapidez, soplo	Herencia	Alto, musculoso, ojos azules	Los utiliza para ayudar a la gente de todo el mundo
20	13	Curicó	Yuyo Hakusho (TV)	Japón	No posee ningún poder sobrenatural, sino que pelea contra los malos manejando su nave espacial	Después de su muerte accidental, renació con sus poderes	Es hombre Fuerte Pelo Corto	En su nave espacial se dedica a salvar la ciudad
21	13	Curicó	Superman	-----	-----	-----	-----	-----

Niñas



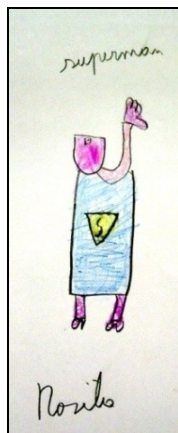
Bombón
6 años
San Javier



La mujer maravilla
6 años
Curicó



Bob esponja
6 años
Curicó



Súperman
6 años
Curicó



Bob esponja
7 años
Curicó



La mujer maravilla y
la mujer gata
8 años
San Javier



El hombre de la súper
capa
8 años
Curicó



Mujer maravilla
8 años
Curicó



La sirenita Ariel
9 años
Curicó



La reina de los mares
9 años
Curicó



Piolín
9 años
Curicó



Furgor
10 años
Curicó



La Liga de la Justicia
 "Flash"
 10 años
 Curicó



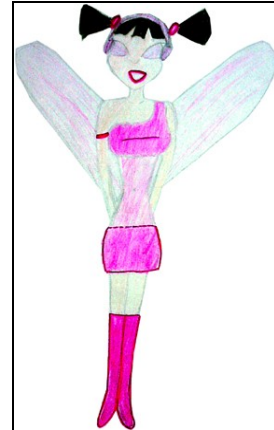
Superchi-k.
 11 años
 Curicó



Mlov
 12 años
 Curicó



La chica
 superpoderosa
 12 años
 Curicó



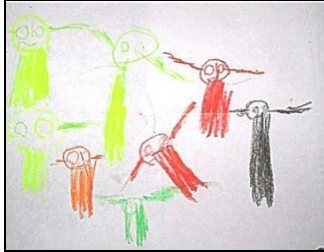
Musa
 13 años
 Curicó

Cuestionario

N°	Edades	Localidad	¿Conoces algún héroe?	¿De dónde proviene?	¿Qué poderes posee?	¿Cómo los adquirió?	¿Cuáles son sus rasgos físicos?	¿Para que emplea dichos poderes?
1	6	San Javier	Bombón	-----	-----	-----	-----	-----
2	6	Curicó	la mujer maravilla	Viene del planeta Júpiter	Poderes de rayos, tormenta e invisibilidad	Le dio los poderes un ángel	Baja, bonita, flaca y cabezona	Para defender a la gente que se porta bien y que es buena
3	6	Curicó	Bob esponja	-----	-----	-----	-----	-----
4	6	Curicó	superman	Francia	Pega patadas y combos	Un hada le dio poderes	Gordo, alto.	Para el bien y defender
5	7	Curicó	Bob esponja	Una piña debajo del mar	Atrapa medusas y corre	Nació con sus poderes	Cuadrado, amarillo	Atrapa medusas
6	8	San Javier	La mujer maravilla y la mujer gata	-----	-----	-----	-----	-----
7	8	Curicó	el hombre de la super capa	Llegó de la luna	Tira fuego, lanza hielo, vuela porque tiene capa	Nació con los poderes	Hombre alto, pelo negro.Fuerte, ojos verdes, amable, risueño, justiciero, amigable	Para defender a las personas de los malos
8	8	Curicó	mujer maravilla	Isla Tamisira	Vista de rayos ultra violeta.Rayo Paralizador.Vuela.Tienen la fuerza de diez hombre juntos	Nació con ellos heredados por sus padres	Es mujer.Delgada Hermosa.Tiene el pelo de color negro.Es fuerte	Para pelear con los malhechores que quieren controlar o destruir las distintas ciudades del planeta
9	9	Curicó	La sirenita ariel	Del Mar	Se transforma en mujer cuando sale del mar	Cuando la bruja del mar la hechizó	Sirena, delgada con cabello rojo.Su cuerpo está dividido de la cintura para arriba en cuerpo de mujer y de la cintura para abajo en cola de pez	Para encontrar a su príncipe
10	9	Curicó	La reina de los mares	Del mar	Con su varita hace que todos los niños aprendan a nadar.	Porque ella se comió un pez que tenía poderes	Blanca, pequeña, ojos negros, pelo verde.	Para enseñarle a nadar a los niños que no saben
11	9	Curicó	Piolín	De la Jaula de la abuelita	Ágil, inteligencia.	Por necesidad de arrancar de silvestre	Débil, pequeño, cabezón.	Para eliminar a silvestre "me pareció ver un lindo gatito
12	10	Curicó	Furgor	Furgor	Lee la mente, paraliza las cosas, cambia de un lugar a otro	Por una lluvia de meteoritos	Gordo, musculoso, cara redonda, zapato en punta.	Para el bien.
13	10	Curicó	La Liga de la Justicia "Flash"	De otro Planeta	La Rapidez y la Inteligencia	Porque viene de Familia	Flaco Alto y con Muchos poderes	Para luchar contra el mal
14	11	Curicó	Superchi-k.	Del espacio	Visión de rayos y filosas garras.	Nació con ellos.	Mujer fuerte, morena, amigable, sencilla, generosa, justiciera, femenina con poderes sobrenaturales	Para resolver problemas, luchar contra la injusticia y ayudar a los más necesitados.
15	12	Curicó	Mlov	Venus	Puede ver a través de las paredes. Puede volar	Cuando pequeña se le derramaron varios químicos	Alta, delgada, con gran fuerza, ojos azules	Para trasformar los corazones duros y defender inocentes
16	12	Curicó	La chica superpoderosa	De un experimento del profesor .utionio	Vuela,congela a los mounstruos,super fuerza,técnicas de pelea	Porque el profesor se los dio, cuando la hizo.	Cabeza grande,cuerpo chico,delgada	Para pelear,para salvar al planeta,para destruir a los malos, luchar por la justicia y el amor
17	13	Curicó	Musa	De un mundo mágico	Poderes mágicos	Por la madre	Mujer delgada, con características sexuales secundarias, trabas, alas, vestimenta provocativa.	Para ayudar a las personas a hacer cosas buenas.

Anexo n°6: Detalle de dibujos e informantes claves masculinos y femeninos, con sus respectivas transcripciones de respuestas (Paso 2 de acción, 1° ciclo de investigación)

Niños



Guantefuro
4 años, Curicó



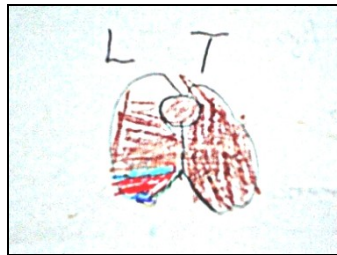
Súper Niño
4 años, Curicó



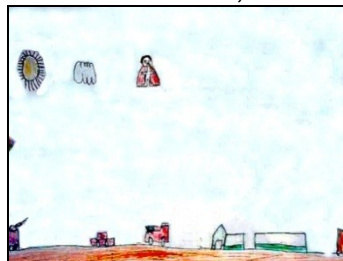
Carabinero
4 años, Curicó



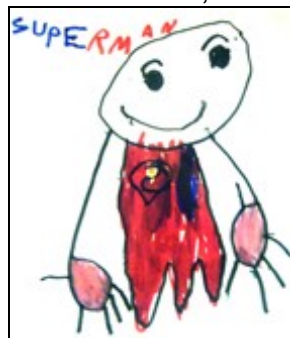
Gohan
4 años, Talca



Oso
4 años, Talca



Superman
4 años, Talca



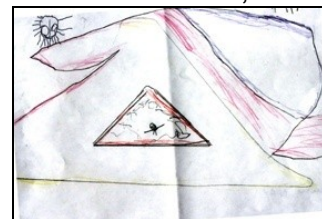
Superman
4 años, Talca



Robot Súper Héroe
4 años, Talca



Flash
4 años, Talca



Superhéroe Aliens
4 años, Linares



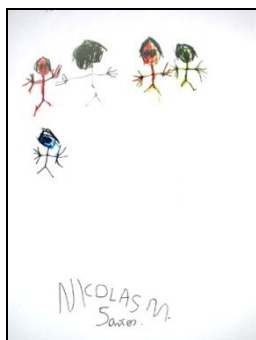
Los carabineros
4 años, Linares



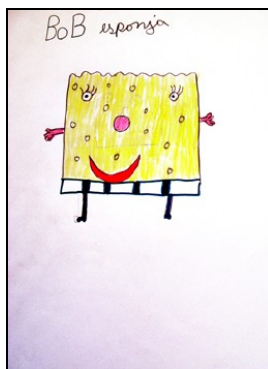
Súper lápiz
5 años, Curicó



Súperman
5 años, Curicó



Power-rangers
5 años, Curicó



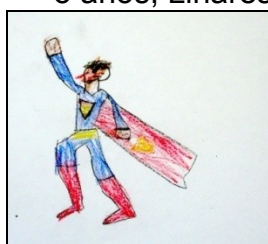
Bob esponja
5 años, Linares



Súperman el
poderoso
6 años, Cauquenes



Súperman
5 años, Talca



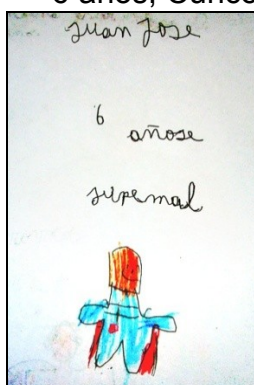
Súperman
6 años, Curicó



Hombre rojo
6 años, Linares



El Hombre Volador
5 años, Talca



Súperman
6 años, Curicó



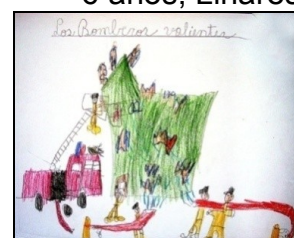
Max Teel
6 años, Linares



Tortuga ninja
5 años, Talca



Súperman
6 años, Curicó



Los bomberos
valientes
7 años, Curicó



Súperman
6 años, Talca



El hombre llama
7 años, Curicó



Toto
7 años, Curicó



Spiderman el hombre
araña
7 años, Linares



Súperman
8 años, Curicó



Chico maravilla
8 años, Talca



El zorro
8 años, Talca



Súperman
8 años, Talca



Súper Gato
8 años, Talca



Súperman
8 años, Talca



Super "X"
8 años, Linares



Súperman
8 años, Cauquenes



Triack
9 años, Curicó



El hombre lava
9 años, Curicó



Tom y Jerry
9 años, Linares



Superman "Rayos láser"
9 años, Cauquenes



El gato con capa
10 años, Cauquenes



Kane
10 años, Curicó



Súperman
11 años, Curicó



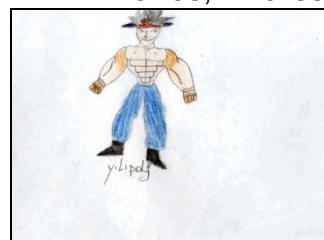
Súperman
11 años, Talca



"Súper X" (Héroe del futuro)
11 años, Talca



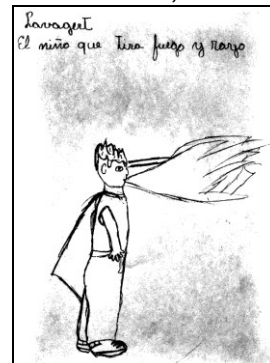
El hombre Enmascarado
11 años, Linares



Yilipolf
11 años Linares



The king zlotek.T
12 años, Curicó



Lavagert
12 años, Curicó



The Dark-night
12 años, Curicó



Súper Nitrox
12 años, Curicó



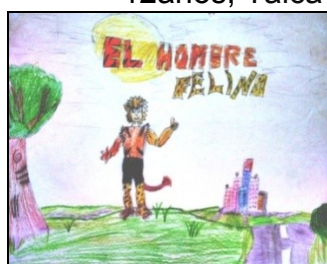
Hombre Araña
12 años, Curicó



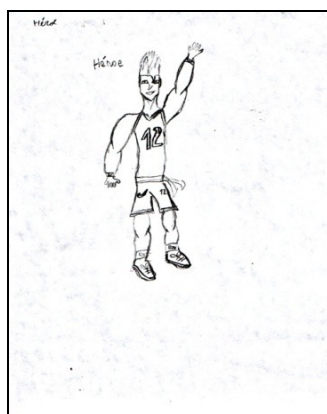
Spiderman
12 años, Talca



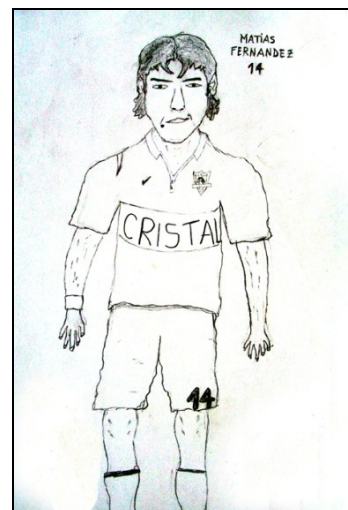
Gokú
12 años, Talca



El hombre felino
12 años, Talca



Héroe
12 años, Linares



Matías Fernández
13 años, Curicó



Súperman
13 años, Linares

Cuestionario

N°	Edades	Localidad	¿Conoces algún héroe?	¿De dónde proviene?	¿Qué poderes posee?	¿Cómo los adquirió?	¿Cuáles son sus rasgos físicos?	¿Para que emplea dichos poderes?
1	4	Curicó	Guantefuro	Del espacio	Combos y Patadas	En la casa	Grande, Flaco, Bracitos, Ojos, grandes	Para defenderse
2	4	Curicó	Súper Niño	De las nubes	Tira fuego por las manos	Nació con poderes	Superman	Luchar con los malos
3	4	Curicó	Carabinero	De la casa del tío Guille	Atrapar a los ladrones	En la escuela de carabineros	Grande, lindo, verde	Para cuidar a los niños
4	4	Talca	Gohan	De otro planeta	Jamejameja, tira poderes	No se	Fuerte, con músculos	Para matar a los malos
5	4	Talca	Oso	De la hoja	vuela	Nació así	Alto, flaco	Atrapa ladrones
6	4	Talca	Superman	De otro planeta	Vuela.	Por los músculos.	Fuerte.	Pegarle a los malos.
7	4	Talca	Superman	Del cielo y el espacio	Vuela Tiene mucha fuerza	Siempre ha tenido poderes desde que nació.	Hombre Grande Con poderes sobrenaturales Bonito	Para hacer cosas buenas.
8	4	Talca	Robot Súper Héroe	De la luna	Poderes de malo y bueno, Tiene fuego, Tiene una espada, Tiene una escopeta	La luna le da los poderes	Grande, Ojos negros, Ropa plateada, Tiene un motor en el corazón	Para destruir a los monstruos y a las personas malas.
9	4	Talca	Flash	Liga de la justicia	Es muy rápido	Con toda velocidad	Tiene un rayo amarillo, todo su cuerpo rojo	Para matar a los malos
10	4	Linares	Superhéroe Aliens	De la mamá	Poderes de la tierra, agua, aire y los planetas	Se los dio la mamá cuando nació	Fuerte y poderoso	Para defender el planeta
11	4	Linares	Los carabineros	De un retén (cuartel de policías)	Son capaces de mandar a los curados (ebrios) Son capaces de disparar y matar	Se los da el capitán	-----	Para defender a los niños de los curados (ebrios)
12	5	Curicó	Súper lápiz	Del país de los lápices	Con la Super goma aplasta a los enemigos	Se los regalo el señor de los lápices	Grande y Ancho	Para combatir el mal
13	5	Curicó	Superman	De la tierra	Rayos láser. Visión de rayo. Vuela. Poderes en las manos. El perro tiene rayo láser	Por que nacieron así	Como un humano pero vuela	Para combatir el mal y para salvar a la gente de los monstruos
14	5	Curicó	Power-Rangers	Del espacio	Bolas	Nacieron con los poderes	Flacos. De cabezas grandes	Para matar a los malos
15	5	Talca	Superman	De china	El como es guatón nadie le puede pegar, por que tiene el poder de la fuerza	Su mama le dio mucha comida cuando chico, y por eso ahora tiene fuerza y es gordito	Es muy guatón, pero es Chiquitito.	Para pegarle a los que roban, y a los malos.
16	5	Talca	El Hombre Volador	Del cielo	Puede bajar y subir, anda por arriba de los techos de las casas y departamento	Desde que nació	Tiene una capa atrás y no se ve	A veces atrapa a los malos
17	5	Talca	Tortuga ninja	De Estados unidos	Puede saltar los edificios. Es karateca. Se esconde en el caparazón para que no le peguen	Cuando era tortuga, Le cayó una sustancia que le hizo parecerse a las personas.	Tiene dos palos. Es chico como una tortuga de verdad. Tiene muchos músculos. Es verde	Para pegarle a los malos que le roban a las personas.
18	5	Linares	Bob esponja	No sé	Baila	Desde la guatita de la mamá	Es una esponja	Para cuidar a sus amigos
19	6	Curicó	Superman	Del cielo	Rayos de colores	Nación así	Flaco y fuerza	Para atrapar a los malos y ladrones
20	6	Curicó	Superman	De una base espacial	Rompe las paredes. Puede volar	Con una capa	Chiquito. Cabezón. Una mano corta y una larga	Para salvar a las personas
21	6	Curicó	Superman	Del infinito	Rayo X y Vuela	Sus padres se los dio cuando nació	Flaco. Grande. Acero. Inmortal	Cuando pelea con sus enemigos
22	6	Talca	Superman	De otro planeta	Súper velocidad, vuela y súper fuerza.	De nacimiento en su planeta.	Alto y fuerte.	Para ayudar a los buenos y pegarle a los malos
23	6	Cauquenes	Superman el poderoso	De Criptón	Tira rayos, fuerza y vuela.	Por los papas.	Músculos y grande.	Para matar a los malos y ayudar a sus amigos
24	6	Linares	hombre rojo	Viene del espacio	Se hace dragón, tira agua de las manos. Tiene buen oído(escucha todo)	Nació con ellos en la luna	Alto, fuerte, bueno para saltar, correr, lucha por la verdad	Para defender a los humanos de los malos
25	6	Linares	Max Teel	Del la galaxia	Reflejos de ojos, puede volar y hacer cosas volando	Pensando en tenerlos	Grande, fuerte y veloz	Para pelear con los malos
26	7	Curicó	Los bomberos valientes	Son gente igual a uno y nos les	Son fuertes, valientes	Ellos entrenan y hacen cursos para ser	Algunos son altos, gordos, otros son chicos y flacos o altos y	Para salvar personas, niños, guagüitas que están en peligro

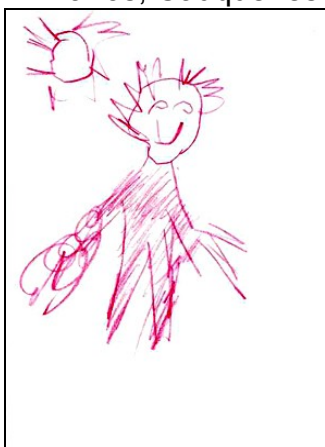
				pagan		bomberos	flacos	
27	7	Curicó	El hombre llama	De Japón	Llamas. Se puede transformar en un dragón	Cayó de un volcán, vivió y se transformó en el hombre llama	Un disfraz y llamas por todos sus lados, grande	Para salvar al mundo
28	7	Curicó	Toto	De la tele	Vuela	Se los dieron	Es flaco	Para ganar
29	7	Linares	Spiderman el hombre araña	No sabe.	Tira telas de araña.	Con unas cositas en las muñecas de las manos.	Como una araña nada más.	Para salvar personas y para arrancar de los policías
30	8	Curicó	Superman	De criptonita	cuidar el mundo y sus habitantes	En criptón	Alto. Delgado. Fuerte	Para proteger y cuidar el mundo
31	8	Talca	Chico maravilla	De la escuela de súper héroe	Bolas de fuego, con las garras abre puertas. Vuela con su capa, aprieta un botón y sale otra	Sus papás lo experimentaron y lo llevaron a la escuela de súper-heroes para ser el mejor	Alto, ojos azules, garras poderosas, capa azul, debajo de la ropa tiene metal para protegerse, pelo parado para proteger su identidad	Para matar a los malos
32	8	Talca	El zorro	De México	No tiene poderes, pero es muy fuerte con su espada y usa también un látigo	Lo entrenó un hombre anciano que fue también zorro	Es muy alto. No tiene muchos músculos. Tiene el pelo largo. Usa bigotes.	Para salvar a los pobres.
33	8	Talca	Superman	De Estados Unidos	Tiene poderes como la fuerza, el volar.	Cuando nació, su mamá le dio algo para que tomara y se llenó con esos poderes	Es muy flaco, tiene músculos pequeños, vuela por los aires	Para ayudar a los pobres
34	8	Talca	Súper Gato	De un "Laboratorio de Clonación". Es un hombre transformación n-gato, cuerpo humano y con máscara robótica del animal.	Capacidad transformación. Vuela. Súper fuerza. Transformación gigante. Súper velocidad. Volver al pasado. Clonación	A medida que pasa el tiempo y cada villano que va destruyendo le da un poder nuevo.	Alto. Fuerza. Identidad Secreta. Ojos cafés	Para destruir a las personas malas, robots enviados por enemigos. Para las personas comunes, no usa sus poderes
35	8	Talca	Superman	Del espacio	Rayos x	Por una piedra mágica	grande, musculoso	Para defender a los mas débiles
36	8	Linares	Super "X"	Del planeta Saturno pone el dedo y aparece una luz.	Volar para salvar a las personas y de atrapar a los malos y usar los poderes	Haciendo deporte y practicando como super-heroe.	Flaco porque así corre más rápido.	Para salvar el mundo de las garras del mal.
37	8	Cauquenes	Superman	De la cordillera o de los cerros	Rayos X	La capa le da los poderes	Delgado. Alto. Simpático	Para salvar el mundo
38	9	Curicó	Triack	De un "exterior" del planeta Óptico.	Tira bombas por los brazos, tiene propulsión a chorro como los cohetes para despegar, tiene puntas filudas en el pelo para pegar cabezazos	Un genio del planeta Óptico lo inventó.	Tiene fuerza, el pelo rojo parado como punk	Para defender ciudades, países y personas de los monstruos
39	9	Curicó	El hombre lava	Es de la tierra.	Tira rayos de calor por los ojos y quema con sus manos. Vomita lava.	De la lava de un volcán.	Es alto, musculoso, con pelo crespo y nunca habla por que no puede.	Salva a las personas de los malos para que no se mueran.
40	9	Linares	Tom y Jerry	No sé, el Cartoon Network los inventó.	No posee ningún súper poder como superman o el hombre araña o algunos de esos. Si no que su <i>poder está en su cabeza por la inteligencia</i> que tiene para arrancarse, y el ser bueno es de su corazón	Nació inteligente y bueno, como el Tom, que nació menos inteligente y más malo	El Jerry es todo lo contrario de Tom, es chico, bueno, es inteligente porque siempre termina ganándole al Tom, o sea, se libra de sus trampas y no lo pillan, es astuto	Los usa para poder arrancarse y pensar en ganarle al Tom.
41	9	Cauquenes	Superman "Rayos láser".	Del espacio	Rayos, fuerza, vuela.	Por sus papas	Pelo corto, es fuerte, tiene poderes, es largo, es delgado, es blanco.	Para destruir el mal y ayudar a las personas.
42	10	Cauquenes	El gato con capa	De Santiago	Vómito	Con comida chatarra, como por ejemplo completos, churrascos, entre otros.	Un gato original	Para ayudar a las personas

43	10	Curicó	Kane	Nasa	Rifle	Lo hizo el mismo (rifle)	Ágil. Activo. Fuerte	Proteger a la nasa
44	11	Curicó	Superman	De una película	Fuerza, rayo-láser visión ultrasónica	De una explosión nuclear	Musculosos grande, ancho y pelo corto	Para hacer el bien
45	11	Talca	Superman	Del espacio	El puede ver mas allá, antes de que pasen las cosas, vuela tiene fuerza mucha fuerza.	Con un meteorito que cayó a la tierra, el quedo con poderes	Hombre muy joven, bien vestido, con músculos, con su pelo bien peinado y rubio	Para ayudar a los mas necesitados a todas las personas que lo llaman el esta ahí
46	11	Talca	"Súper X" (Héroe del futuro)	De otra galaxia. Tiene el poder de presentir lo que pasara en el futuro. Cuando se presente un problema, sonará una "alarma pitito"	Vuela. Lanza unos rayos que explotan. Es veloz	Robándole los poderes a otras personas más poderosas.	Fuerte. Estatura alta. Musculoso con estatura media.	Para vencer a las personas malas que perjudican la tierra
47	11	Linares	El hombre Enmascarado	Júpiter.	Rayos Láser. Combo que puede romper muros, rayos "X" para cazar ladrones.	Una vez estaba arreglando cables con corriente y le dio la corriente y ahí le dieron los poderes.	Es alto, fuerte, poderoso. Usa antifaz y pelo rubio.	Para proteger al mundo de los criminales.
48	11	Linares	Yilipolf	De un planeta llamado Martes	Bolas de energías que tira por las manos	Por el planeta Marte, porque encontró un agua y por eso tiene poderes.	Es musculoso, tiene fuerza y tira poderes por las manos.	Para salvar el mundo.
49	12	Curicó	The king zlotek.T	Del planeta Marte	Puede volar. Tiene rayo laser. Visión ultra roja	Se comió una manzana con super poderes	Musculoso. Alto. Con alas	Para luchar por el bien de todo el mundo
50	12	Curicó	Lavagert	Del video Game	Tira fuego y rayos	Se los ganó	Es cabezón y chico	Para ganar
51	12	Curicó	Dark Knight	Pennsylvania	Proton canon, light speed, hover	Fusión nuclear que destruyó la mitad de su cuerpo.	Mitad hombre, mitad robot	Defender a Pennsylvania de los temibles villanos.
52	12	Curicó	Super Nitrox	De un planeta "xxx".	Vuela, ve el futuro y sabe cuantos malos hay en cada ciudad.	Cuando estaba en su planeta le cayó un meteorito el cual le traspaso los poderes.	Tiene fuerza, maneja muy bien su auto.	Protege a las personas y mata a los malos.
53	12	Curicó	Hombre Araña	De Estados Unidos	Poderes arácnidos	Por la picadura de una araña	Corporalmente, bien distribuido. Es ágil. Cuidadoso	-----
54	12	Talca	Spiderman	Es del planeta tierra	Lanza tela de araña, camina por las murallas, vuela con su tela	A través de una picada de araña dentro de un laboratorio cuando andaba en un paseo de curso	Delgado, con músculos, de tez blanca, alto	Para defender a los que están en aprietos y defenderse de los malvados.
55	12	Talca	Gokú	No estoy seguro, creo que de un planeta lejano.	Vuela. Se transforma en Súper Sayayín. Tiene mucha fuerza	Fueron heredados de sus ancestros, pero el no sabía que los tenía hasta que un maestro lo ayudó y lo entrenó	Un muchacho joven. Bueno. Musculoso. Valiente. Curioso. Poderoso	Para combatir al mal y poder obtener esferas de dragón.
56	12	Talca	El hombre felino	De un error en un investigación química	La fuerza de un tigre. La agilidad del león. Velocidad de leopardo	En un hombre que se ofreció para un experimento y le dieron una dosis. Mas fuerte, inyectando sangre de tigre, leopardo y león, transformándose en felino	Melena de león. Un brazo de tigre y otro de león. Piernas de leopardo. Amarillo con manchas. Cola de león y en sus manos: garras	Para luchar con otros hombres que fueron experimentados, a ellos la dosis que le dieron fue menor por eso se transformaron en bestias salvajes
57	12	Linares	Héroe	De un planeta	Fuerza	Desde que nació	Musculoso y deportivo	Para el bien
58	13	Curicó	Matías Fernández	De Argentina "Colo-Colo"	Habilidad con las piernas. Resistencia	Con ejercicios	1,76 estatura, 73 kg.. Buen físico	Para ganar. Y hacer ganar a su equipo
59	13	Linares	Superman	De cripton un planeta lejano	Rayos "X", fuerza, puede volar	Es hijo de unos padres muy mágicos y con los poderes que el tiene	Musculoso, fuertudo	Para rescatar al mundo y hacer el bien

Niñas



Blanca nieves
4 años, Cauquenes



Sin Título
4 años, Talca



Super Antonella
4 años, Curicó



Mi papá
4 años, Linares



La niña poderosa
5 años, Talca



Sirena héroe
5 años, Cauquenes



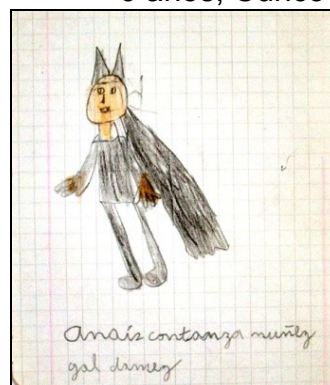
La niña en un bosque
5 años, Linares



Súper-pato
6 años, Curicó



Aurora
6 años, Curicó



Sin título
6 años, Curicó



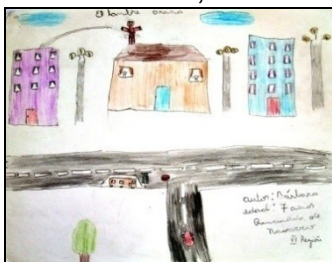
Esportacus
6 años, Curicó



Súper-Mujer
6 años, Linares



Héroe Salvaje
6 años, Linares



Hombre araña
7 años, Curicó



El súper Bombero
7 años, Talca



Superman
7 años, Cauquenes



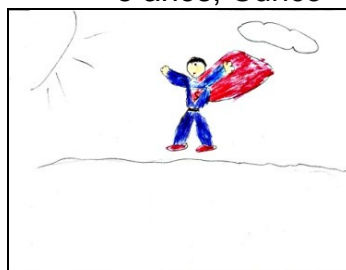
Las chicas súper-poderosas
8 años, Curicó



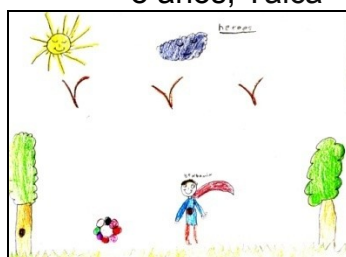
Rovoca (robot)
8 años, Curicó



Súper Lizzit
8 años, Curicó



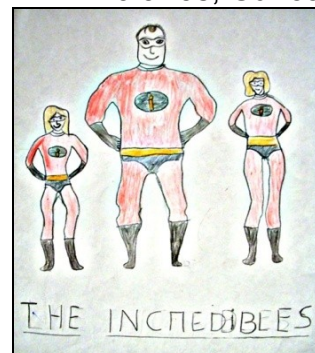
Súperman el héroe
8 años, Talca



Héroes
8 años, Linares



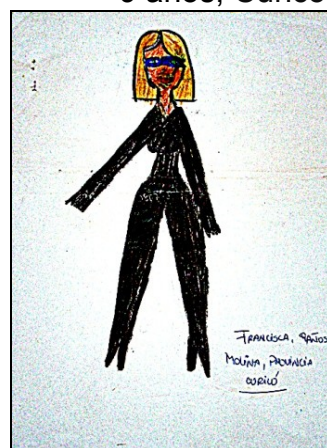
Burbuja
9 años, Curicó



The increíbles
9 años, Curicó



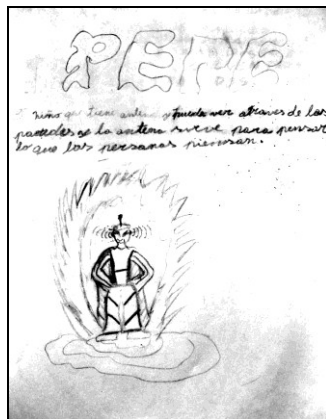
Súperman
9 años, Curicó



Mujer
9 años, Curicó



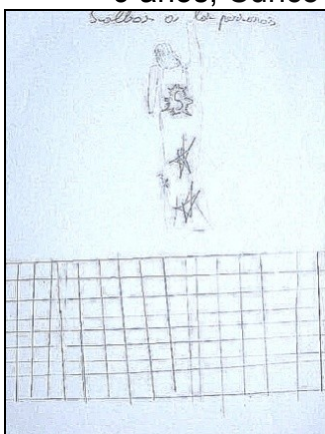
Coto
9 años, Curicó



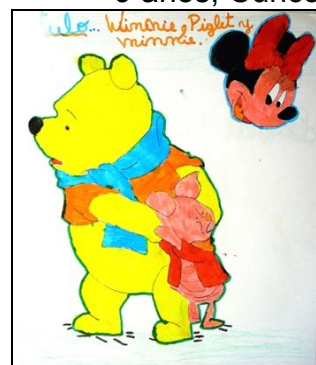
Pepe
9 años, Curicó



Dulce María
9 años, Linares



Salvar a las personas
9 años, Curicó



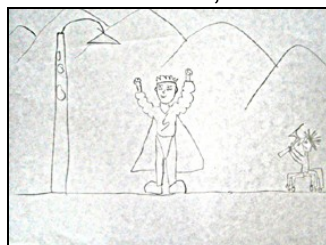
Winnie, Piglet y
Minnie
9 años, Curicó



La niña María que
baila que es una
muñeca
9 años, Linares



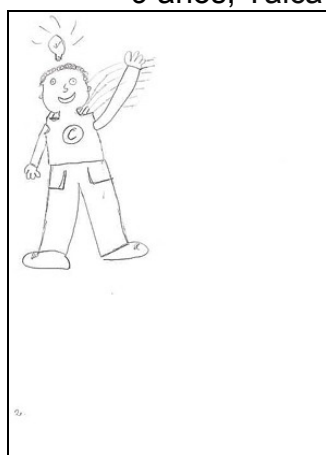
Super Acorazonada
9 años, Curicó



Súper-man
9 años, Talca



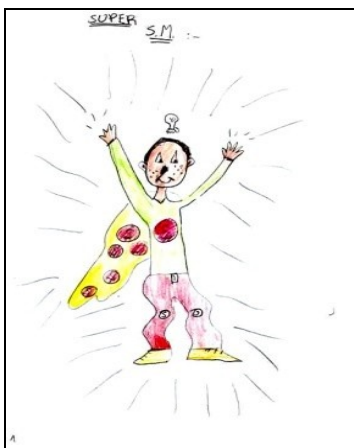
Súperman
9 años, Linares



Sin título
9 años, Talca



Mujer maravilla
10 años, Talca



Súper S.M.
10 años, Talca



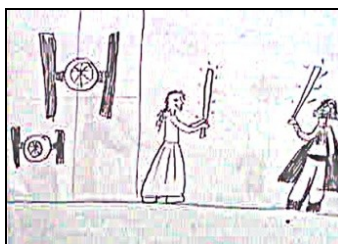
Fox Justice
11 años, Curicó



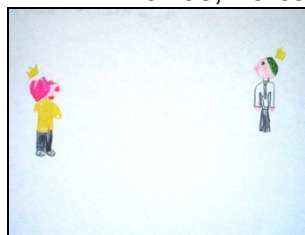
Super Calabazota
11 años, Curicó



Angelito
11 años, Curicó



Mujer Jedi v/s
D.Vader
11 años, Talca



Los padrinos mágicos
11 años, Cauquenes



Bob Esponja "El
divertido"
11 años, Cauquenes



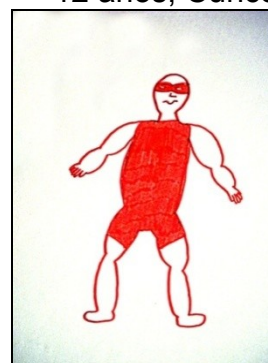
Cintilla
11 años, Linares



Gokú
11 años Linares



Mis amigos los
héroes
12 años, Curicó



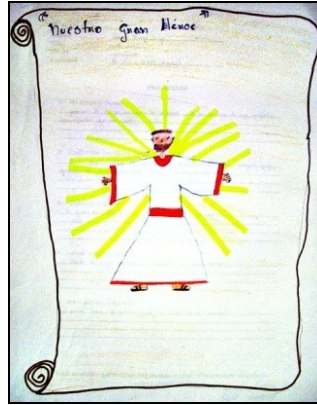
Sin título
12 años, Curicó



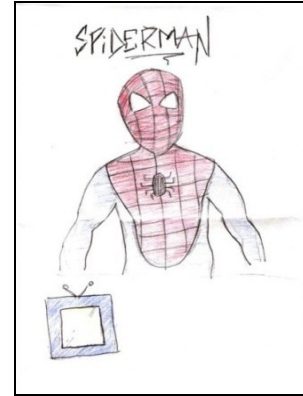
Súper-hombre
12 años, Talca



Naxi
12 años, Talca



Nuestro gran héroe:
DIOS
13 años, Curicó



Spiderman
13 años, Talca



Chile súper-woman
13 años, Curicó

Cuestionario

N°	Edades	Localidad	¿Conoces algún héroe?	¿De dónde proviene?	¿Qué poderes posee?	¿Cómo los adquirió?	¿Cuáles son sus rasgos físicos?	¿Para que emplea dichos poderes?
1	4	Cauquenes	Blanca nieves	De un castillo gigante en un bosque encantado	no tiene	-----	Es, linda tiene la piel blanca pelo negro y los labios rojos	-----
2	4	Talca	-----	Del sol	Tira rayos, fuego	De chiquitito, de la mamá.	Como mi papá	Para matar a los malos
3	4	Curicó	Super Antonella	Del cielo, de una torre.	Pincha a los malos los mata y después limpia la sangre, puede volar, tiene una varita mágica, tiene un pinche de corazón y cuando se ilumina es porque alguien la necesita.	Su novio se los regalo porque él tiene muchos poderes.	Tiene tres dedos porque no existe, es súper buena.	Para salvar su vida y las de otros, con su varita hace dormir a los niños
4	4	Linares	Mi papá	De mi casa	Me quiere	-----	lindo	Para comparar dulces
5	5	Talca	La niña poderosa	Del cielo	Vuela	De la luna	Bonita	Protege los árboles, a las plantas y a las personas, lucha con la gente mala
6	5	Cauquenes	Sirena héroe	Del mar	Corre rápido	Con el mar y las olas	Bonita, Linda	Para defender a todas las Sirenas
7	5	Linares	La niña en un bosque.	Ella la invento	Tiene espadas y cuchillos.	Nadie le dio los poderes	Linda	Para defenderse de los monstruos
8	6	Curicó	Súper-pato	De un pueblo llamado Av. Las Rosas	Tiene rayos y una espada mágica	Desde nacimiento que los tiene	Es grande de porte y delgado	Para salvar a la gente cuando están en problemas
9	6	Curicó	Aurora	De una flor donde vivía y tiene de todo hasta una lámpara	Es mágica Se convierte en sirena, hada y princesa	De un collar de mariposa que le da los poderes	Alta. Flaca de cintura. Pelo largo amarillo	Para convertir en sapo los niños mañosos
10	6	Curicó	-----	De otro país	fuerza para levantar cosas	haciendo experimento	flaco, largo, poderoso y valiente	Para matar a la gente mala
11	6	Curicó	Esportacus	-----	-----	-----	-----	-----
12	6	Linares	Súper-Mujer	Del cielo	Usar el látigo, y cordeles	Se los dio la mamá		Para defender a los que no tiene poderes
13	6	Linares	Héroe Salvaje	De Chile, del campo.	-Rayo Láser. Vuela	Se baña en una laguna	Gordo. Chico. Tiene garras.	Para salvar a la gente.
14	7	Curicó	Hombre araña	Una ciudad	Tela de araña vuela	Una araña lo pico y se comportó como hombre araña	Grande. Fuerte. Algo flaco	Salvar la ciudad y las personas
15	7	Talca	El súper Bombero	De la tierra	Puede volar. Apaga los incendios mágicamente. Es muy rápido	De un fuego mágico	Hombre. Fuerte. Bueno. Con muchos poderes	Para apagar incendios
16	7	Cauquenes	Superman	Kriptón	Rayos X poderes en los ojos y vuela	No sé	fuerte	Para matar a los que están haciendo daño
17	8	Curicó	Las chicas súper-poderosas	Saltadillas	Chillido ultrasónico Congelador ultra-puño	Por la formula xy por flores. Azúcar y muchos colores	Chica Cabezona Ojos grandes, lindas Poderosas	Para defenderse del mal
18	8	Curicó	Rovoca (robot)	De la galaxia	Puede volar. Rayos "X"	Por la espada	Musculoso. Delgado	Para matar a las gente mala. Luchar por el mundo
19	8	Curicó	Súper Lizzit	tierra	Visión láser, Puede volar, poder curativo	A través de un portal	Niña	Salvar al mundo de los villanos y los animales
20	8	Curicó	Las chicas súper poderosas	De una fórmula mágica	Valor Rápido Rayo	Del profesor, quien combinó las cosas	Pelo largo una, gorda Chiquitita Bonita Blanquita	Para pelear contra el mal
21	8	Talca	Superman el héroe	Del espacio	Tiene mucha fuerza	Nació con los poderes	Musculoso. Es fuerte	Para salvar a la gente
22	8	Linares	Héroes	De la mamá	Una moneda roja en su traje	Su mamá le dio la moneda del poder.	Chiquitito, pelo amarillo, risueño	Para vencer a los niños malos. Y los

								que están tristes volver a hacerlos felices
23	9	Curicó	Burbuja	saltadilla	Tira fuego. Fuerza	El profesor le dio poderes	Chiquitita. Flaca. Bonita	Cuando la ciudad está en peligro
24	9	Curicó	The increíbles	De otro mundo	Poderes en las manos, saltan largas distancias, pueden ir de un lugar a otro volando	Pensando en hacer el bien, siendo buenos con la gente	Son musculosos, chicos y bonitos	Para luchar contra los malos y salvar la gente
25	9	Curicó	Superman	De una ciudad	Volar. Rayos de los ojos	Jefe de superman	grande	Para salvar la ciudad
26	9	Curicó	Mujer	Nueva York	Poderes tecnológicos	Por que los científicos hicieron los poderes tecnológicos	Es flaca, bonita y muy simpática	Para salvar el mundo
27	9	Curicó	Coto	De un árbol del bosque	Tira flechas y pelea sin poderes	Porque es hija de un arquero y de una superhéroe	Flaca, alta, tiene el pelo de color rosado	Para defender el bosque
28	9	Curicó	Salvar a las personas	Del Infinito. Del más allá	Rayos X. Fuerza. Vuela. Tiene magia	Por los extra-terrestres	Fuerza	Para defenderse y defender a los demás
29	9	Curicó	Súper Acorazonada	De una ciudad del norte	Convertir los malos corazones en buenos	Por los extraterrestres	Flaca ,rubia ojos azules y pecas	Para salvar las personas del mal
30	9	Curicó	PEPE	De Iloca	Ve con rayos "x" y con la antena escucha	Sacó los poderes del padre	Es delgado	Le sirven para ver a través de las paredes
31	9	Curicó	Winnie, Piglet y Minnie	-----	-----	-----	-----	-----
32	9	Talca	Súper-man	Del espacio	Puede volar, rayos laser mucha fuerza	Por la criptonita que hay en su planeta	Tiene músculos, es muy fuerte, usa capa	Para salvar al mundo de la maldad
33	9	Talca	-----	De Mercurio	Rayos láser, vuela tira fuego	Lo mordió una araña	Inteligente , flaco, fuerte porque nunca se baña	Para salvar al mundo
34	9	Linares	Dulce María	De Santiago (capital de Chile)	Tiene poderes para jugar y para pelear otras niñas.	Por un libro mágico que ella tenía.	Usa polera roja, falda naranja, y zapatos morados. Es grande y flaca, poderosa.	Para jugar y pelear.
35	9	Linares	La niña María que baila que es una muñeca	De la tierra	Vuela, tira fuego por los ojos, tiene rapidez y tira hielo por la boca	Una hada mágica se los regaló	Es cariñosa, tranquila, dormilona y juguetona	Para ayudar y salvar a todos los niños que se porten bien, de todos los malos
36	9	Linares	Súperman	Llego en una estrella	vuela	Nació con ellos	Hombre alto y ojos azules	Para defender al mundo
37	10	Talca	Mujer maravilla	De una isla.	Vuela y súper fuerza	Por su mamá.	Bonita.	Para ayudar a los superhéroes
38	10	Talca	Súper S.M.	Del planeta Marte	Rayos láser. Pega fuerte. Tira fuego con las manos. Es elástico	Otro superhéroe lo contagio con sus poderes.	Flaco, deforme, es un hombre oculto.	Para ayudar a la tierra
39	11	Curicó	Fox Justice	Desde los más profundo del universo	Viento de hielo. Mirada de fuego. Canta para calmar a las personas	Sabiduría que le dio el universo, porque es el hijo de él	Maceteado. Manos grandes. Pelo largo	Para proteger a los niños
40	11	Curicó	Super-Calabazota	De la ciudad calabaza	Rayos para convertir los malos en calabaza	En la ciudad cayo un rayo y le dio poderes	Flaco, cabeza de calabaza	Para convertir a los malos en calabazas
41	11	Curicó	Angelito	Del cielo	Vuela	En el cielo	Tiene alas, brazos, piernas y es grande	Para cuidar a las personas
42	11	Talca	Mujer Jedi v/s D.Vader	De una galaxia muy, muy lejana	Controla objetos con la mente. Usa una espada láser gracias a su entrenamiento Jedy	La entrenó el maestro yoda.	Mujer muy hábil. Es rubia.. Mide casi dos metros. Es amable. Usa la fuerza Jedy	Para combatir el lado oscuro de la fuerza
43	11	Cauquenes	Los padrinos mágicos	De un programa de TV, cosmo y wanda, los padrinos mágicos	Mágicos usan la magia	Nacieron con ellos, vienen de un mundo mágico	Cara grande y cuerpo Chiquitito. Pelo de wanda rosado y pelo de cosmos verde	Para cumplir los deseos de los niños
44	11	Cauquenes	Bob Esponja "El divertido".	Del mar	El poder de divertir.	Siendo simpático, siendo entretenido	Es de color amarillo, tiene unos brazos muy delgados igual que los pies y piernas.	Para divertir a la programación
45	11	Linares	Cintilla	Del espacio	Es veloz, tira cuerdas de las manos, es grande y el cintillo tiene poderes	Por una estrella del espacio que cayó sobre ella	Es amigable, respetuosa, lucha por la verdad	Para luchar por el bien y mantener el orden en la tierra

46	11	Linares	Gokú	Gokú proviene de china	Yame, yame, yá, transformaciones teletransportación, y yenky, yenki dama	Por los entrenamientos diarios	Pelo negro, cola, báculo sagrado, y usa un traje rojo que tiene letras chinas	Para combatir el mal, contra pícico daima, frincen, vegeta, etc.
47	12	Curicó	Mis amigos los héroes	De la mamá	Fuerza, valentía y mucha agilidad	Desde pequeñitos	Son flacos, gordos y medianos	Para salvar a la gente y arriesgan su vida por ayudar
48	12	Curicó	-----	Del mundo real	Puede destruir el mundo	Electrocutándose	Musculoso y cabeza chica	Para ayudar a los enemigos
49	12	Talca	Superhombre	De un planeta llamado Júpiter	Rayos "X" , Vuela, Muy fuerte	Del planeta de cual el proviene	tiene los pies redondos	Para defender a la tierra de los ataques extraterrestres.
50	12	Talca	Naxi	La tierra	Ojos biónicos. Derrite a la gente. Vuela	En una batalla que tenía que pelear con el poderoso Paredes	brazos cortos	Para destruir a sus enemigos
51	13	Curicó	Chile super-woman	De Chile	Volar. Fuerza. Seductora	Es una heredación inglesa	Pelo claro. Ojos azules. Alta. Delgada	Son una ayuda a las mujeres del mundo
52	13	Curicó	Nuestro gran héroe: DIOS	Proviene de la fé que tienen las personas y de las creencias de que existe un ser superior que nos protege y nos cuida	El gran don del perdón y solidaridad y cariño	Siendo el hijo de Dios y teniendo un gran corazón	Sus rasgos físicos son iguales a los nuestros pero con un corazón muy grande que hasta fue capaz de dar la vida por nosotros	Para hacer al justicia, paz y amor en el mundo
53	13	Talca	Spiderman	De una película. No existe	La telaraña	Porque lo mordió una araña	Rápido, ágil y fuerte	Para hacer el bien

Anexo n° 7: Detalle de dibujos e informantes claves masculinos y femeninos, con sus respectivas transcripciones de respuestas (Paso 3 de acción, 1° ciclo de investigación)

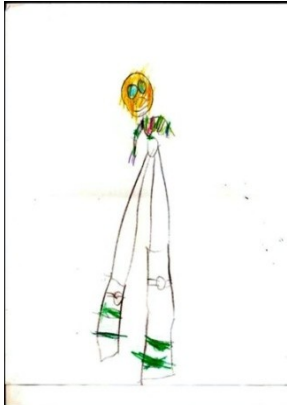
Niños



El Niño con Poderes
4 años, San Javier



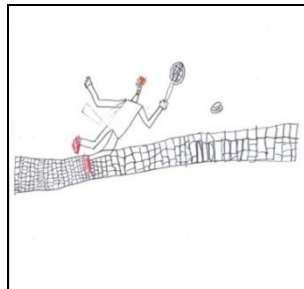
Superman
4 años, San Javier



Bozz Light-Year
4 años, San Javier



EOCI
4 años, Parral



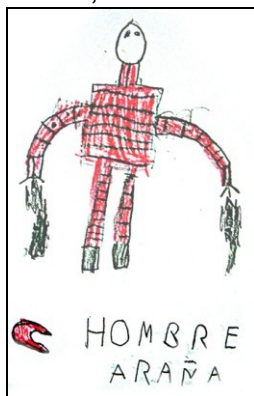
Tenista Famoso
4 años, San Fernando



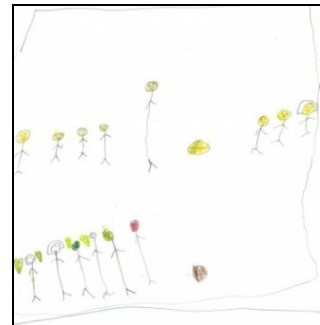
El malo y el superhéroe
5 años, Linares



Superman - Súper Héroe
5 años, San Javier



Hombre Araña
5 años, San Javier



Mi familia
5 años, San Fernando



Superman
6 años, Parral



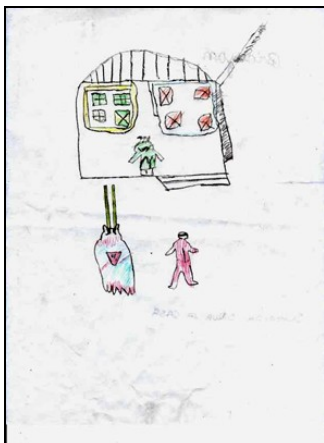
Gera Cidil
6 años, Parral



Súper Rayo
6 años, San Fernando



F.B.I
6 años, San
Fernando



Súperman
7 años, San Javier



Superman de la tierra
7 años, Linares



El hombre ninja
7 años, Linares



Brandon (Gokú-
Transformer)
7 años, Parral



Estrella de Hielo
Héroe
7 años, San
Fernando



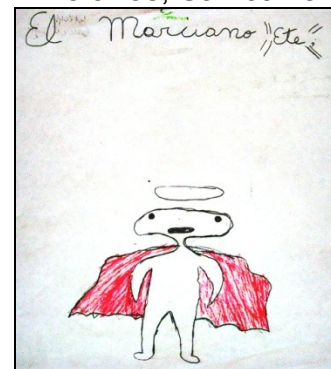
Gokú
8 años, San Javier



Batman
8 años, San Javier



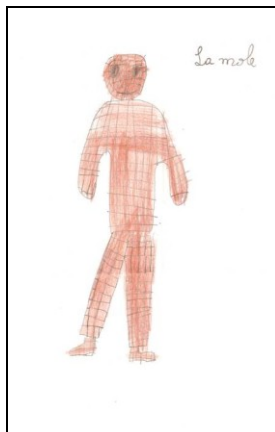
El hombre Azul
8 años, San Javier



El marciano ETE
8 años, Parral



Bernardo O'Higgins
8 años, San
Fernando



La Mole
9 años, San Javier



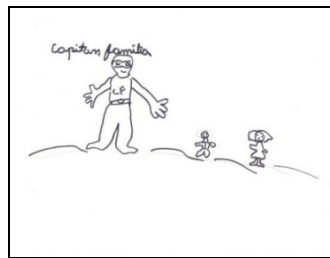
El Cangri
9 años, Parral



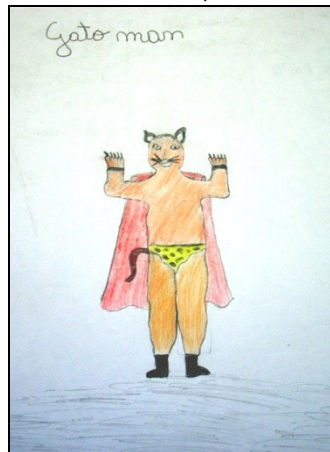
Súper-billete
9 años, Parral



Súper kenedi
9 años, San Fernando



Capitán familia
10 años, Linares



Gato-Man
10 años, Linares



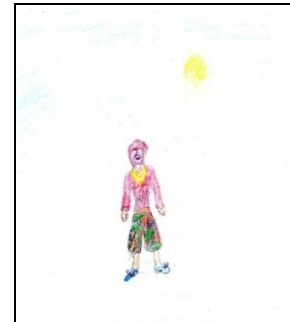
El Súper Granjero
Héroe
10 años, San Fernando



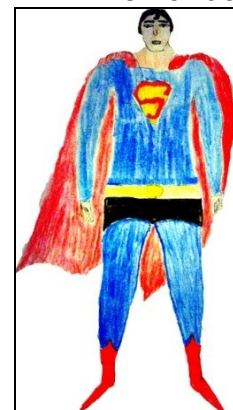
Dragón Ball "Z"
10 años, San Fernando



El Súper Flash Héroe
10 años, San Fernando



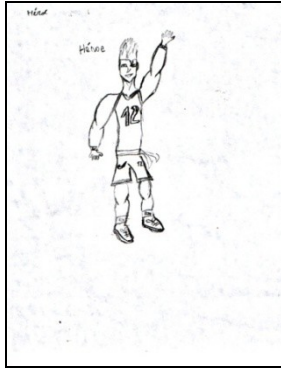
Rapero
11 años, San Fernando



Súperman
12 años, San Javier



Súperman
12 años, San Javier



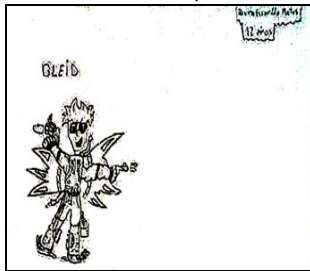
Héroe
12 años, Linares



Súper Lucho
12 años, San
Fernando



Barbilla Roja
13 años, San
Fernando



Bleid
12 años, San
Fernando



Spider Man
13 años, San Javier



Essor de la muerte
13 años, San
Fernando

Cuestionario

N°	Edad	Localidad	¿Conoces algún héroe?	¿De donde proviene?	¿Qué poderes posee?	¿Cómo los adquirió?	¿Cuáles son sus rasgos físicos?	¿Para que emplea dichos poderes?
1	4	San Javier	El Niño con Poderes	Un planeta lejos de acá	Golpes poderosos	En su planeta	Fuerte con mucha fuerza	Para pelear con los malos
2	4	San Javier	Superman	Del Espacio	Puede volar	-----	Tiene capa, Tiene fuerza	Para matar a las personas malas
3	4	San Javier	Bozz Light-Year	Del planeta Tierra.	Tiene un rayo láser para hacer el bien.	De su papa y le aumentan a medida que va creciendo.	Tiene alas, botones, casco, cinturón, botas, rodilleras.	Para salvar a las personas, con su fuerza rinde a los malos
4	4	Parral	EOCI	Proviene de un planeta.	una espada.	se los dio Martín Ignacio	Lindo	Para salvar a los buenos.
5	4	San Fernando	Tenista Famoso	De Chile, es el mejor de Chile. Es el Nicolás Massú.	Tiene raqueta, Tiene pelota, Bueno para jugar tenis.	Él ha estado practicando, Viendo a los otros jugadores cuando era niño	Alto, no tan alto, como mi papá, Pelo café, Ojos café. Tiene polera blanca, a veces roja como la bandera chilena.	Para ganarse trofeos, Para que salga en revistas, Para que sea una estrella
6	5	Linares	El malo y el superhéroe	De las estrellas	Para hacerlos a la gente, tiene rayos de viento	De su mente	Flaco. Grande. Musculoso y Poderes	Para salvar a la gente con sus manos
7	5	San Javier	Superman - Súper Héroe	De un planeta	Poderes puede volar, súper visión, visión láser, súper fuerza.	Traía los poderes cuando llego a la tierra.	Tiene una capa, botas, calzoncillos rojos y traje azul. Tiene músculos.	Para pelear contra el crimen.
8	5	San Javier	Hombre Araña	De New York	Lanza tela de araña. Puede escalar y saltar edificios	Por la picadura de una súper araña	Musculoso, Delgado, Alto	Para salvar al mundo y a las personas
9	5	San Fernando	Mi familia	Proviene de la familia	Ninguno	En la casa	Delgados	Para mi diario vivir.
10	6	Parral	Superman	Del cielo	Puede volar	Son poderes inventados	Tiene la panza grande y tiene capa	Para volar y ayudar a los caballos
11	6	Parral	Gera Cidil	Del fondo del mar	Fuego	Alguien se los dio, su padre	Es chascón. Pelo amarillo. Tiene poderes	Para hacer el bien
12	6	San Fernando	Súper Rayo	Del espacio	Fuego, rayos y tierra	Nación con ellos	Alto, pelo parado, pelo café, ojos verdes y simpático	Salva a las personas
13	6	San Fernando	F.B.I	De su trabajo	No tiene poderes, pero usa armas	Compra sus armas	Usa luz en el casco (casi todos sus compañeros en el trabajo lo usan, algunos no), ocupa moto, su traje en la noche es de color azul, y en el día es blanco	Para combatir el mal.
14	7	San Javier	Superman	Del espacio, de un planeta desconocido.	Mucha fuerza. Lanza rayos con los ojos. Puede volar	Nació con ellos	Es grande. Tiene fuerza. Tiene poderes	Para luchar contra sus enemigos y salvarnos de los malos
15	7	Linares	Superman de la tierra	Del polo norte	Corre muy rápido	De sus padres.	Grande. Musculoso	Para salvar la tierra
16	7	Linares	El hombre ninja	De otro planeta	Que es rápido, que es fuerte, poder de rayo y súper poder de pelear	Del corazón	Fuerte. Delgado. Poderoso	Para salvar el mundo y a las personas
17	7	Parral	Brandon (Gokú-Transformer)	Viene de os dibujos de Gokú (Dragón – Ball)	Cualquier poder y tiene un nuevo poder que es de la mano, que sirve para tirar cosas	Saca una copia de una casa y se transforma haciendo Kame-kame-Ha	Tiene dos espadas	Gokú: para vencer a los malos, es un poder de defensa Transformer : para salvar al mundo, por los malos lo quieren dominar
18	7	San Fernando	Estrella de Hielo Héroe	Del polo norte	Poderes de enfriar la tierra cuando hace mucho calor	Del Hielo	Grande. Cuerpo de ballena. Dos Alas	Para salvarnos del calor
19	8	San Javier	Gokú	De China	El poder del mega sayayin. Lanza bolas de fuego por sus manos	Nació con ellos	Musculoso. Grande	Para salvar al mundo
20	8	San Javier	Batman	De un Murciélago	Vuela. Posee poderes con sus manos.	De un murciélago, antes no tenía poderes	Es negro. Tiene orejas. Es grande. Tiene una capa. Usa antifaz.	Para pelear y salvar gente que esta en peligro
21	8	San Javier	El hombre Azul	De Súper Truper	Ojos de Rayos "X" puede volar	Sus papas se los dieron	Grandes brazos y súper altos	Para destruir a los villanos

22	8	Parral	El marciano ETE	De Marte	Poderes de agua. De roca. Vuela solo cuando va a su planeta	Se calló al mar y obtuvo poderes de agua. Se calló a una roca y obtuvo poderes de roca	Es lento. Feo. Cabezón. Da asco	Para el bien y el mal
23	8	San Fernando	Bernardo O'Higgins	De Chile, de mi casa, él está afuera de mi casa.	Él usa una metralleta. Usa pistola. Usa cuchilla para matar a los malos. Tiene una onda.	Peleando con caballo y con barco a veces.	Alto. Delgado. Ojos medianos. Pelo hacia arriba. Tiene traje, es de luchador. Es bueno.	Para pelear contra, Perú América y con todos los países. Para estar con su polola. Tiene más amigos que también pelean como él.
24	9	San Javier	La Mole	De una Galaxia	Súper fuerza, Transformación gigante	Los adquirió mediante una transformación.	Alto, Fuerza	Para salvar el mundo del mal.
25	9	Parral	El Cangri	-----	-----	-----	-----	-----
26	9	Parral	Super-billete	De una moneda.	súper láser, visión X, lanza llamas, rayo de hielo	por una moneda mágica	flaco, suave, fuerte	para salvar a las personas de los impuestos internos
27	9	San Fernando	Súper-kenedi	De una galaxia	Súper fuerza, poderes telepáticos, vuela	Llego en una meteorito y por tomarlos adquirió los poderes	Alto, musculoso, pelo amarillo, simpático	Salvar a las personas
28	10	Linares	Capitán familia	Desde el cielo, Diosito lo manda para que cuide a todos los papas y a las mamas para que no se mueran.	Poderes para detener las peleas de los niños y de los papas y que todos los niños sean felices en la tierra	Dios le dio los poderes desde el cielo	Alto. Grande. Antifaz naranja. Su traje es de todos los colores	Para hacer felices a los niños y a todas las familias
29	10	Linares	Gato-Man	De Marte	Visión rayos "X". Vuela..Súper fuerza.	Era un gato de laboratorio que por accidente obtuvo esos poderes.	Chico..Musculoso..Feo.	Para cuidar niños.
30	10	San Fernando	El Súper Granjero Héroe	De la Tierra	Ambientar el clima para la agricultura. Tiene el poder de hacer crecer las plantas y los frutos	De su Familia y de la tierra	Grande. Ojos negros, capacidad de Volar. Y tiene corbata	Para ir en ayuda de todos los agricultores del mundo
31	10	San Fernando	Dragón Ball Z	Del planeta Zaya.	Tira bolas de fuego..Se tele transporta..Tiene un poder llamado Gentidama..Evoluciones de superhéroe.	Los aprendió de su maestro desde cuando era pequeño.	Es fuerte.. Tiene cola.. Tiene músculos..Tiene súper poderes.	Para hacer el bien, salvar a la gente del malvado. Freezer y para defensa propia.
32	10	San Fernando	El Súper Flash Héroe	Del Sol	Lanza Llanas. Poder de destruir las cosas con La mente	De cualquier fuente de calor	Grande. Ojos negros. Ropa Roja .No tiene Corazón	Para destruir a los monstruos que nos persiguen cuando duermo
33	11	San Fernando	Rapero	De otro planeta desconocido. Es un príncipe famoso	Es psíquico. Mueve las cosas como magneto: vuelan. Es bueno	Con una gema de otro planeta: un diamante. Todos en el planeta tienen el mismo poder.	Alto. Fuerte. Musculoso. Rápido. Tiene cinturón. Tiene poderes. Escucha música. Canta rap.	Para defender la Tierra y todos los planetas. Se vino al planeta Tierra porque está buscando a su princesa.
34	12	San Javier	Superman	Del Planeta Kryptonita.	Los poderes que tiene que puede volver el tiempo atrás. Vista con rayos láser. Súper fuerza.	Los adquirió del Padre y de su familia y del tiempo que viajó por el universo	Fuerte. Adulto, masculino. Tímido con las mujeres.	El los utiliza para salvar vidas humanas y contra los villanos que hacen el mal.
35	12	San Javier	Superman	De Kriptón	Tira rayos "X" por los ojos. Puede volar	Por una piedra de kryptonita	Musculoso. Ágil. Pensativo	Para proteger a la ciudad y a la gente
36	12	Linares	Héroe	De un planeta	Fuerza	Desde que nació	Musculoso y deportivo	Para el bien
37	12	San Fernando	Bleid	De espacio	Visión rayos "X". Armas con miras telescópicas. Tiene hacha, arco, flecha y es rápido	Por salvar a una persona, sus poderes fueron	Musculoso con alas, tiene pistolas, pelo negro, mide 1,70 cmm., es de piel negra. No eés simpático	Para matar a los villanos

						recompensa		
38	12	San Fernando	Súper Lucho	Viene de Ciptón 2. Pero ahora es de Morvel.	Tiene poderes ultrasónicos.	En Ciptón 2 lo picó una araña, luego viajó al espacio con 3 amigos y chocó con un asteroide poderoso	Le hace mal el Ciptonito.	Salva a las personas.
39	13	San Javier	Spider Man	Es un ser humano que fue mordido por una araña y adquirió los poderes	Lanza telas de araña para atrapar a sus enemigos y para colgarse de los edificios	Lo mordió una araña y le dio los poderes	Es una persona normal	Para defender a las personas buenas de los enemigos
40	13	San Fernando	Barbilla Roja	Proviene de un comic que le gusta mucho a Timmi el niño de los padrinos mágicos.	Visión Rayos "X" .Fuerza. Tiene visión desintegrado-ra .Dedos que tiran pelotas. Puede agrandar su cuerpo	Comiendo vegetales. Los heredó de sus abuelos	Alto. Musculoso. Ojos azules. Pelo negro. Nariz chica. Traje es rojo con azul. Piel blanco.	Por si las personas están en peligro, captura delincuentes
41	13	San Fernando	Essor de la muerte	Medios de comunicación	Dominante	Medios de comunicación	Grande y grueso	Para derribar a las personas

Niñas



Mi papá
4 años, Parral



Batichica
4 años, Parral



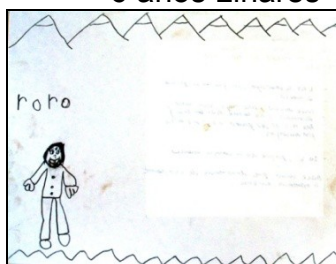
Papá
5 años, Parral



La mariposa mágica
5 años, San Fernando



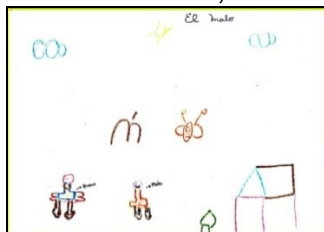
Carlos
6 años Linares



Roro
6 años, Parral



Mi mamá es un héroe
6 años, Parral



El malo
6 años, Parral



Nena
6 años, Parral



Las Súper Hormigas
Héroe
6 años, San Fernando



Las hadas
7 años, Parral



Batichica
7 años, Parral



El súper-héroe de la
sonrisa
7 años, Parral



Mi mamá
7 años, Parral



Mujer maravilla
7 años, Linares



Súper-bombero
7 años, San
Fernando



Gato-man
8 años, Linares



Mi hada tía
8 años, Linares



Príncipe azul
8 años, Linares



Jesús
8 años, Parral



El súper héroe
8 años, Parral



La mujer maravilla
8 años, Parral



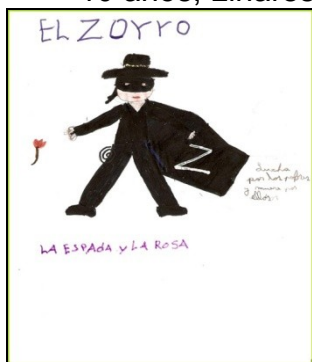
Mamá y papá
8 años, San
Fernando



La Chica De Besos
Héroe
9 años, San
Fernando



El héroe Súperman
10 años, Linares



El zorro
10 años, Parral



Rojoman
10 años, San Fernando



Chica Maravilla Héroe
10 años, San Fernando



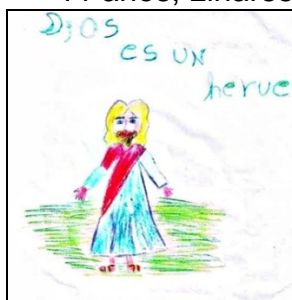
Súper Javiera
11 años, San Javier



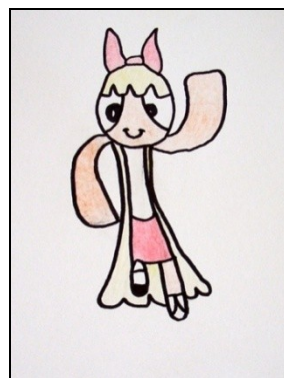
El súper héroe del
pacífico
11 años, Parral



La mujer maravilla
11 años, Linares



Dios
11 años, Parral



Chica súper-poderosa
11 años, Parral



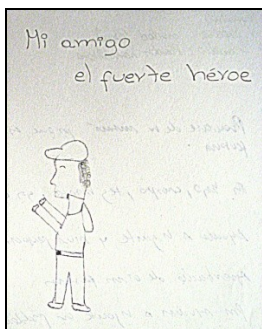
Súper-Irene
12 años, Parral



Súper-Miau
12 años, Parral



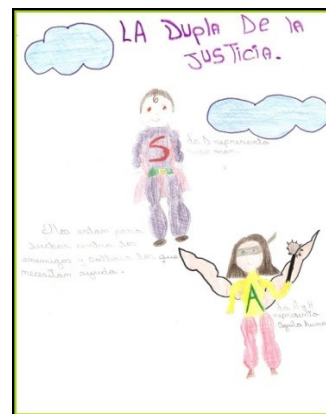
Súper-mamá
12 años, Parral



Mi amigo el fuerte
héroe
13 años, Parral



Power girl
13 años, Parral



La dupla de la
Justicia
13 años, Parral

Cuestionario

N°	Edad	Localidad	¿Conoces algún héroe?	¿De dónde proviene?	¿Qué poderes posee?	¿Cómo los adquirió?	¿Cuáles son sus rasgos físicos?	¿Para que emplea dichos poderes?
1	4	Parral	Mi papá	-----	-----	-----	-----	-----
2	4	Parral	Batichica	De una cueva de la montaña	Se hace invisible	Con magia	Chica, Gorda, Tiene una capa, Esta siempre contenta.	Para salvar a los niños más chicos.
3	5	Parral	Papá	-----	-----	-----	-----	-----
4	5	San Fernando	La mariposa mágica	Del bosque de las hadas	Es una súper-héroe	Se los dio un hada, pero la reina de las hadas	Tiene alas de color verde transparente y brillante. Antenas y cuerpo naranja y pies del mismo color	Los usa para proteger el bosque y toda la naturaleza, de las hadas malas que hacen que la gente tire basura
5	6	Linares	Carlos	De la luna	Vuela	De los rayos de las tormentas	Flaco. Alto	Para salvar a la gente
6	6	Parral	Roro	Viene de Santiago, porque es su primo	Corre mucho. Hace magia. Toma leche	No sé, porque no lo conozco mucho	Es bonito	Hace como que desaparece de una parte y aparece en otra
7	6	Parral	Mi mamá es un héroe	De mi casa.	Tiene poderes para ayudar. solo se sienta a almorzar	Comiendo.	Es flaca.	Para hacer el aseo.
8	6	Parral	El malo	De la casa	Tiene fuerza para caminar	Haciendo Educación Física y comiendo cazuela y porotos con tallarines	En sus pies tiene poderes y está llorando porque se cayó	Para caminar, correr y ganarle a el malo.
9	6	Parral	Nena	De Chile	Hace magia vuela y desaparece	Le llegaron de Dios por ser buena por ayudar a las personas	Linda, tiene un capa, botas, es flaca, tiene el pelo ondulado, su cuerpo es celesta, es musculosa	Los ocupa para salvar a la gente
10	6	San Fernando	Las Súper Hormigas Héroe	De Jupiter	Lanzan rayos. Tienen La Capacidad de hacerse Invisibles	Lanzan rayos. Tienen La Capacidad de hacerse Invisibles	Grande. Ojos negros. Cuerpos Azules .Tiene Antenas Para. Comunicarse	Para destruir a los monstruos y a las personas malas.
11	7	Parral	Las hadas	En un castillo	Tienen magia y conceden deseos	De su varita	Tienen alas, son lindas	Para hacer el bien
12	7	Parral	Batichica	De una galaxia desconocida.	Puede volar. Tiene anillo mágico que le da muchos poderes.	Lo heredó de su papá cuando él murió.	Flaca. Cabezona. Tiene fuerza	Para ayudar a los niños a ser felices y castigar a los que los lastiman.
13	7	Parral	El súper-héroes de la sonrisa	-----	-----	-----	-----	-----
14	7	Parral	Mi mamá	-----	-----	-----	-----	-----
15	7	Linares	Mujer maravilla	De la luna	Vuela y tira patadas con los dos pies	Su mamá le enseñó	Linda, flaquita y ojos azules	Para pelear con los ladrones
16	7	San Fernando	Súper-bombero	No se, parece que es de la Tierra	Le salen rayos x de los ojos, vuela, y tiene mucha fuerza.	No se, no se me ocurre.	Usa capa azul, pantalones azules, polera roja, tamaño mediano, es bonito y usa antifaz	Para ayudar a las personas
17	8	Linares	Gato-man	Lo vi en dibujos animados, en los "Padrinos Mágicos"	Vuela. Salva a la gente. Es fuerte. Super poderoso.	Comiendo comida de gato	Alto. Tiene cara de gato y cuerpo humano. Es delgado. Sus ojos son verdes. No tiene pelo solo bigote	Para salvar a la gente de vez en cuando y para evitar problemas
18	8	Linares	Mi hada tía	Del reino de las hadas	Lanzar bolas de nieve	adquirió sus poderes al morir su hermana		Luchar por el bien
19	8	Linares	Príncipe azul	Es de la tierra	Tiene espada. Armadura. Anda a caballo	Se las dio su padre, el rey	Un hombre muy bonito. Grande Pelo castaño y corto Ojos azules.	Para cuidarse de los hombres malos del castillo
20	8	Parral	Jesús	Proviene del cielo.	De ayudar a las personas.	De lo bueno que es.	Bonito	Para hacer cosas buenas
21	8	Parral	El súper herue	De mi casa	Volar	Naturaleza	Es bacán, grande, lindo.	Salvar a la gente y a los animales
22	8	Parral	La mujer maravilla	Viene de Canadá	Unos rayos y una flor que envenena y un palo que te puede convertir en cualquier	El viejito pascuero de los regaló	Tiene alas, un palo de magia, una flor que envenena, es flaca, tiene el pelo corto, su traje es	Para que no le peguen

					cosa		de color azul, en el pecho tiene una forma de volantín	
23	8	San Fernando	Mamá y papá	De la casa	Poderes afectivos, Ej.: Cariño	Desde cuando nació	Papá Alto Mamá Baja gordita.	Para apoyarme y protegerme
24	9	San Fernando	La Chica De Besos Héroe	De Venus	Poderes del Amor. Y de encantar a todo el Planeta	Por venir de Venus	Grande. Ojos Plateados. Y un Gran Vestido Rosa	Para Terminar con tantas guerras que hay en el mundo hoy
25	10	Linares	El héroe Súperman	De cripton	Vuela y es forzudo	Por que una estrella se los regaló	Alto, lindo, vuela, posee fuerza	Para defender a la gente de los malos
26	10	Parral	El zorro	De España	El poder de ser espadachín y de usar muy bien el látigo	Los curas le enseñaron a usar el látigo y su padre a usar la espada	Es musculoso pero no se nota mucho, es bonito y cubre su cara con un antifaz	Para ayudar a los pobres
27	10	Parral	El súper héroe del pacífico	-----	-----	-----	-----	-----
28	10	San Fernando	Rojo-man	De una picada de araña.	Telas de araña.	Por la picada de la araña.	Es blanco, rubio, usa traje rojo con una araña en el centro, es alto, medio narigón.	Para combatir el mal.
29	10	San Fernando	Chica Maravilla Héroe	De Marte	Poderes de luchar contra el mal. Tiene poderes sobrenaturales. Mucha Fuerza	Viene de una familia de súper poderosa	Poderosa. Ojos Blancos. Ropa Colorida. Tiene muchos Poderes	Para destruir la maldad de la Tierra
30	11	San Javier	Súper Javiera	De La Tierra	Puede volar rápidamente	Cuando se pone su vestido obtiene su poderes	Ojos Grandes y piernas Largas	Para ayudar a los niños que necesita
31	11	Linares	La mujer maravilla	Del espacio	Una pulsera que esquivaba las balas. Mucha fuerza. Un látigo para golpear a los malos	Los heredó de sus padres	Mediana, Delgada	Combate los malos para pertenecer a la liga de la justicia.
32	11	Parral	Dios	Del infinito.	Hacer milagros	De Jehová.	Bonito.	Para salvar a la gente humilde
33	11	Parral	Chica súper-poderosa	Televisión	Hielo que sale de la boca y volteretas	Nació así de un experimento de su padre	Pequeña, ojos grandes, pelo largo	Salvar a la gente que vive cerca de ella
34	12	Parral	Súper-Irene	Viene del espacio	Rayos "X", súper velocidad, puede volar	A través de un diamante	Alta, pelo negro, más o menos flaca	Para el bien de la humanidad
35	12	Parral	Súper-Miau	De la Luna	Rasguña. Mira a la gente y la hipnotiza.	Comiendo un ratón que tenía poderes.	Es peludo. Suave. Tierno. Uñas grandes. Usa capa.	Para ayudar a los que están en peligro.
36	12	Parral	Súper-mamá	De Catillo	Ninguno	De ninguna manera	Estatura mediana pelo corto, pelo castaño, ojos verdes, un poco gordita	Para nada porque no tiene poderes
37	13	Parral	Mi amigo el fuerte héroe	Proviene de su mamá, pro que es una persona	Ayuda a la gente. Salvar a las personas	Aprendiendo de otras personas	Bajo. Crespo. Tez blanca. Ojos café claros	Ayuda a las personas en problemas
38	13	Parral	Power Girl	Es una chica que proviene de la ciudad que cuando hay problemas se transforma	Rayos X, telepatía, puede volar, en sus tacos tiene armas que le ayudan a atrapar a los malos, tiene un brazalete con que se comunica con Dave	En un accidente, iba en un auto con su padre y chocaron, el padre murió y ella cayó a un poso y desde ese día ya no volvió a ser igual	Es alta. Pelo castaño. Ojos rojos. Delgada	Para el bien, porque no quiere que a alguien más le ocurra algo similar a lo que le ocurrió a ella
39	13	Parral	La dupla de la Justicia	De un planeta súper - galáctico	Ambos vuelan. El hombre tiene rayos X y la mujer tiene un mazo	Les echaron magia para los láser en los ojos y la mujer le enseñaron a usar el mazo	Los dos son fuertes, musculosos y con trajes especiales	Para matar a los malos y defender el mundo

Anexo n° 8: *Planificación y pauta de clases para los niveles de enseñanza de la Enseñanza General Básica, diseñada para recoger información (Paso 1 de acción, 2° Ciclo de investigación)*

Súper-Héroes / Súper-Heroínas De Ficción

Asignatura: Expresión artística plástica
Carrera: Pedagogía general básica
Profesor: Luís Cortés Picazo

Alumnos/as: _____
Fecha de entrega: _____ 2008

Etimológicamente el término “héroe”, tiene dos derivaciones, del latín “hero”, “herois” y del griego “heros”. Entre los antiguos paganos el héroe era aquel que creía nacido de un dios o una diosa y un ser humano, ejemplos son Hércules, Aquiles, Eneas. Con el paso del tiempo, el héroe se convirtió en una persona con una serie de cualidades o virtudes, o alguien que realiza una acción heroica, un personaje que a lo largo de su vida hace un acto que queda por encima del resto de los seres humanos

¿Y el concepto de heroína? ¿Cuál es su definición general?, ¿Son sólo ficción o forman parte de la realidad?, ¿Son inferiores a los héroes hombre? ¿Logran distinguir al ficción de la realidad? ¿Así como existen los súper-héroes masculinos, habrá súper-heroínas? ¿Son reales? ¿Son ficticios?

Todas estas y otras dudas deben ser aclaradas mediante la observación y análisis de diversos modos de expresión verbal y no-verbal (dibujo) en niños/as de E.G.B.

- Instrucciones

- El presente trabajo tiene por objeto, aclarar las diferencias existentes entre los conceptos que niños y niñas poseen sobre los súper-héroes y súper-heroínas, mediante la expresión gráfica. Aclarando de esta forma el concepto que ellos y ellas poseen respecto de si son reales o ficticios.
- Es por ello, que únicamente debes investigar sobre dicha cuestión en uno (1) de los niveles de E.G.B., solicitando a niños y niñas pertenecientes a un grupo de curso, un dibujo de su súper-heroína ficticia preferida, empleando simplemente lápices plumones y hojas blancas tamaño oficio. Sólo debes solicitar un (1) dibujo por cada niño y niña. Sin embargo y en el caso que alguien desee realizar más de un dibujo, debes indicar el orden en que fueron realizados.
- Para la recogida de datos, debes emplear una grabadora o un sistema práctico de grabación audio-visual, la cual te permita registrar fielmente lo que ellos quieren transmitir oralmente.
- Para ello debes lograr reunir a tu grupo de curso, a una hora y lugar precisos, de tal forma que la indicación sea la misma para todos/as. Es por ello conveniente realizarlo en tus horas de prácticas, al interior de la sala de clases, permitiendo la posibilidad de análisis de los diferentes procesos y actitudes de cada uno/a dentro del grupo.

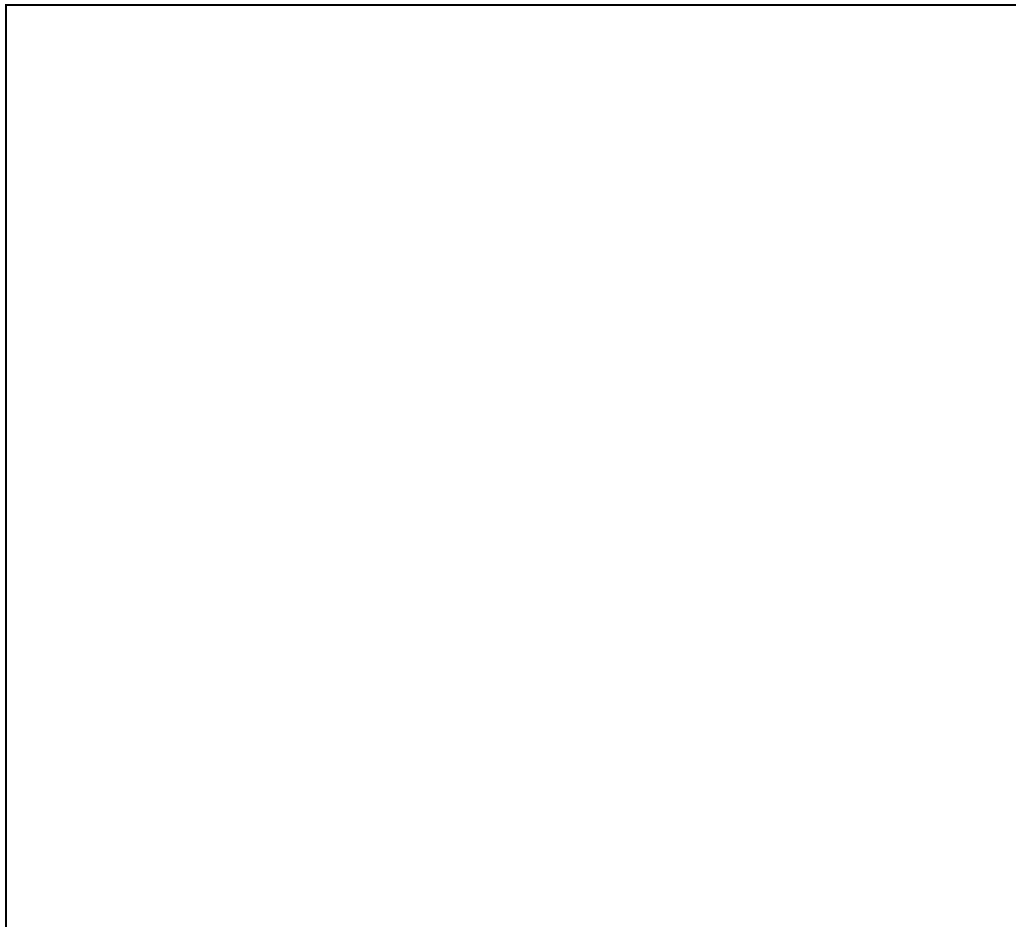
Primero: Súper-héroe-ficticio

- Introduce en el tema, preguntando indistintamente, y **registrando** sobre el conocimiento de los superhéroes. Debes enfatizar el desarrollo y conocimiento de héroes hombres/varones, ficticios, es decir; proveniente principalmente de los medios de comunicación de masas (televisión, cine, cómic, etc). Para que de esta forma las respuestas sean mayormente fluidas en un contexto no forzado.
 - ¿Quién conoce a algún súper héroe varón?
 - ¿Cuáles son sus nombres?
 - ¿De donde provienen?
 - ¿Qué poderes poseen? ¿Y como los han adquirido?
 - ¿Cuáles son sus aspectos físicos? (*sólo rasgos físicos, como por ejemplo: , tipo de peinado, estatura, color de piel, cabello y ojos, etc.*)
 - ¿Para que emplean dichos poderes? ¿Ellos hacen el **bien** o hacen el **mal**?

Debes concluir, advirtiendo la diferencia entre ficción y realidad

Segundo: Súper-heroína ficticia

- Aquí deben realizar un dibujo estrictamente individual, empleando hojas blancas tamaño oficio y, diferentes plumones.de colores.
- Tras la finalización de la entrevista anterior, la cual, te recomiendo transcribir finalizada la actividad, debes lograr que cada uno/a dibujen una Súper-heroína ficticia, para la cual no habrá introducción, entrevistas, ni diálogos previos, planteándoles simplemente a modo de desafío la realización el dibujo de una Súper-heroína ficticia.
- Puedes canalizar dicho dibujo bajo la siguiente pregunta:
Así como existen súper héroes varones ficticios: ¿Habrá heroínas mujeres? es decir, súper-héroes, mujeres. (Puedes registrar los comentarios, mientras dibujan)
- Cada dibujo debe señalar en su parte posterior los siguientes datos
 1. Nombre de cada alumno/a:
 2. Nombre de la súper-heroína



Tercero: Súper-heroína real

Una vez concluido el dibujo de la súper-heroína ficticia debes proceder a realizar el siguiente cuestionario. Quienes lo deseen lo pueden escribir personalmente. En el caso de quienes se vean imposibilitados (pre-escolares) de escribir, tan sólo basa con el registro de opiniones y conversaciones en un sistema reproductor. Para lo cual debes posteriormente adjuntar y hacer entrega de un informe en donde figuren la transcripción de las respuestas del cuestionario.

Nombre del alumno/a:

Edad:

Género:

Localidad:

Nombre de la súper-heroína real	¿De dónde proviene?	¿Qué poderes posee?	¿Cómo los ha adquirido?	¿Cuáles son sus rasgos físicos?	¿Para que emplean dichos poderes?

Nombre del alumno/a:

Edad:

Género:

Localidad:

Nombre de la súper-heroína real	¿De dónde proviene?	¿Qué poderes posee?	¿Cómo los ha adquirido?	¿Cuáles son sus rasgos físicos?	¿Para que emplean dichos poderes?

Nombre del alumno/a:

Edad:

Género:

Localidad:

Nombre de la súper-heroína real	¿De dónde proviene?	¿Qué poderes posee?	¿Cómo los ha adquirido?	¿Cuáles son sus rasgos físicos?	¿Para que emplean dichos poderes?

Nombre del alumno/a:

Edad:

Género:

Localidad:

Nombre de la súper-heroína real	¿De dónde proviene?	¿Qué poderes posee?	¿Cómo los ha adquirido?	¿Cuáles son sus rasgos físicos?	¿Para que emplean dichos poderes?

Por último

Una vez registrado todos los antecedentes, responde brevemente las siguientes preguntas:

1. ¿Niños y niñas poseen un concepto de heroína?
2. ¿Cuál es su definición general?
3. ¿Son sólo ficción o forman parte de la realidad?
4. ¿Son inferiores a los héroes hombres?
5. ¿Logran distinguir entre ficción de la realidad?

Anexo n°9: Planificación y pauta de clases para los niveles de enseñanza de la Enseñanza General Básica, diseñada para recoger información (Paso 2 de acción, 3° Ciclo de investigación)

20-11-2008

No Augio

20. [10. Autos
20. Impresos cups
30. Manu- tenur.
40. Aereo - libro

10. [50. Exposita de manitas
- pre- heroínas - video
60. Historia de los libros
70. Historia de los libros - resumen

Súper-Heroínas reales

Hay que revisar
en la acción
que ya causaron
de la historia
mundo ?

Asignatura: Expresión artística
Carrera: Pedagogía general básica
Profesor: Luis Cortés Picazo
Talca

Alumnos/as (1): Elizabeth Zenteno R.
Alumnos/as (2): Pablo Cornejo R.
Primera entrega: Jueves 20 de Noviembre de 2008
Fecha de entrega definitiva: Jueves 27 de Noviembre

¿Las vaporizaciones el vino y una mujer, dice Nelson, para la historia de la cultura? ¿Las vaporizaciones de Nelson, dice Nelson, para la historia de la cultura? ¿Las vaporizaciones de Nelson, dice Nelson, para la historia de la cultura?

Para el presente trabajo necesitamos saber si niños y niñas de una determinada edad conciben a las súper-heroínas como personajes reales, teniendo en cuenta que éstas provienen principalmente de los medios de comunicación, es decir de la ficción. Lo que nos permitirá aclarar las siguientes dudas una vez finalizada la actividad:

Las siguientes preguntas (a,b,c,d) deben aclarar los niveles de participación entre niños y niñas, en el plano de la ficción. Es decir, quienes presentan mayor o menor dificultad, explicando a su vez el por qué, según lo observado:

- a) ¿Quiénes presentan **mayor dificultad** al momento de mencionar a los **súper-héroes masculinos**? ¿Niños o niñas? Explique claramente por qué. Según lo sucedido en la intervención:
- b) ¿Quiénes presentan **menor dificultad** al momento de mencionar a los **súper-héroes masculinos**? ¿Niños o niñas? Explique claramente por qué. Según lo sucedido en la intervención:
- c) ¿Quiénes presentan **mayor dificultad** al momento de mencionar a las **súper-heroínas femeninas**? ¿Niños o niñas? Explique claramente por qué. Según lo sucedido en la intervención:
- d) ¿Quiénes presentan **menor dificultad** al momento de mencionar a las **súper-heroínas femeninas**? ¿Niños o niñas? Explique claramente por qué. Según lo sucedido en la intervención:

De la misma manera en el plano de la ficción, las siguientes dudas (e,f) tienen relación con las diferencias de género entre hombre y mujeres:

- e) Según lo mencionado por niños y niñas ¿Existen claras diferencia entre los atributos o cualidades que poseen los héroes masculinos ficticios respecto de las súper-heroínas ficticias?
- f) ¿Los héroes o súper-héroes masculinos según los niños y niñas son superiores respecto de las súper-heroínas?

Las siguientes preguntas (g,h,i,j,k,l) deben aclarar respecto de las diferencias de percepción entre ficción y realidad, es decir, de aquello percibido a través de los medios de comunicación y lo experimentado en el entorno más cercano de cada uno/una:

- g) Niños y niñas ¿Diferencian claramente a las **súper-heroínas ficticias** de las **súper-heroínas reales**?
- h) ¿Distinguen la diferencia entre ficción y realidad?
- i) ¿Los rasgos físicos de las **súper-heroínas reales** corresponden a los representados gráficamente en el dibujo realizado?
- j) ¿El uso de los poderes o atributos de las **súper-heroínas reales** son claramente representados gráficamente en el dibujo realizado?
- k) ¿Al momento de concluir el trabajo, niños y niñas continúan mencionando a la mujer real, como súper-heroína?
- l) ¿El presente trabajo nos permitió que niños y niñas valoraran a las mujeres reales, cuyas cualidades físicas y poderes, son claramente diferentes de las súper-heroínas ficticias?

• Instrucciones

- Reúne **dos varones y dos damas** , a una hora y lugar precisos, pertenecientes a un mismo nivel de E.G.B. (dos es el mínimo, quedando a libre disposición reunir un mayor número de niños y niñas, manteniendo una paridad en el género)
- Para la recogida de datos necesitas un juego de lápices plumones de diferente colores, y dos o más hojas tamaño oficio o carta, por persona; ya que muchas veces dibujan mas de lo solicitado.
- Deben emplear una grabadora o un sistema práctico de grabación (filmadora), la cual permita registrar fielmente lo que niños y niñas quieren transmitir oralmente. Una vez finalizada la actividad deben hacer entrega de un C.D. con dichos registro en formato MP3 (evitar el celular, ya que su formato es incompatible con el CD).
- A continuación sigue los siguientes pasos:

• Primer Paso: **Super-héroe ficticio**

Introduce en el tema, preguntando indistintamente, y **registrando** sobre el conocimiento de los superhéroes. Debes enfatizar el desarrollo y conocimiento de héroes hombres/varones, ficticios, es decir; proveniente principalmente de los medios de comunicación de masas (televisión, cine, cómic, etc). Para que de esta forma las respuestas sean mayormente fluidas en un contexto no forzado.

- ¿Quién conoce algún súper-héroe varón?
- ¿Cuáles son sus nombres?
- ¿De donde provienen?
- ¿Qué poderes poseen? ¿Y como los han adquirido?
- ¿Cuáles son sus aspectos físicos? (**por ejemplo: tipo de peinado, estatura, color de piel, cabello y ojos, etc.**)
- ¿Para que emplean dichos poderes?
- ¿Ellos hacen el **bien** o hacen el **mal**?

• Segundo Paso: **Super-heroína ficticia**

Introduce en el tema, preguntando indistintamente, y **registrando** sobre el conocimiento de las súper-heroínas. Debes enfatizar el desarrollo y conocimiento de súper-heroínas mujeres, ficticias, es decir; proveniente principalmente de los medios de comunicación de masas (televisión, cine, cómic, etc). Para que de esta forma las respuestas sean mayormente fluidas en un contexto no forzado.

- ¿Quién conocen alguna súper-heroínas que sea mujer?
- ¿Cuáles son sus nombres?
- ¿De donde provienen?
- ¿Qué poderes poseen? ¿Y como los han adquirido?
- ¿Cuáles son sus aspectos físicos? (**por ejemplo: tipo de peinado, estatura, color de piel, cabello y ojos, etc.**)
- ¿Para que emplean dichos poderes?
- ¿Ellas hacen el **bien** o hacen el **mal**?

- Tercer paso:

Una vez concluida las dos anteriores entrevistas, niños y niñas deberán tomar una hoja haciendo libre uso de los colores, para dibujar esta vez una súper-heroína real de forma individual.

Esta vez las indicaciones deben conducir al conocimiento **no-forzado** de una mujer real y **no** ficticia, ni tampoco de un hombre real, ni ficticio. Sino de una mujer real que hayan visto en acción, con quien hayan compartido una experiencia agradable, o con quienes hayan hablado alguna vez e intercambiado alguna opinión, etc. Y que correspondan al perfil de **súper-heroína**



Una vez finalizado el dibujo, cada niño y niña de forma individual debe proceder a responder ellos y ellas mismos, el siguiente cuestionario:

Nombre del alumno/a (1): Constanza Isabel Ayala Fuster Edad: 6 años Género: Femenino Localidad: Talca					
Nombre de la súper-heroína real	¿De dónde proviene?	¿Qué poderes posee?	¿Cómo los ha adquirido?	¿Cuáles son sus rasgos físicos?	¿Para que emplean dichos poderes?
Macarena (mi mamá)	nose	me da comida	nose.	pelo color café, ropa negra o café siempre oscura	para ayudar.

Nombre del alumno/a (2): Martín Nicolás Salgado Suárez Edad: 7 años Género: masculino Localidad: Talca					
Nombre de la súper-heroína real	¿De dónde proviene?	¿Qué poderes posee?	¿Cómo los ha adquirido?	¿Cuáles son sus rasgos físicos?	¿Para que emplean dichos poderes?
Magdalena Emilia Dora	Talca	Me ayuda a hacer los cosas rápido	(se mantiene en silencio) me contento	flaca, baja, tiene 4 años	para ayudar.

Nombre del alumno/a (3): Santiago Marcelo Mena Bastien Edad: 7 años Género: masculino Localidad: Talca					
Nombre de la súper-heroína real	¿De dónde proviene?	¿Qué poderes posee?	¿Cómo los ha adquirido?	¿Cuáles son sus rasgos físicos?	¿Para que emplean dichos poderes?
Amiga Fernanda (Feno)	Talca	me ayuda cuando estoy en situaciones difíciles	porque nos enseñamos los dos	Es como si tuviera 14 años	para ayudar a la gente

Nombre del alumno/a (4): Francisco Ignacio Moraga Ortiz Edad: 6 años Género: femenino Localidad: Talca					
Nombre de la súper-heroína real	¿De dónde proviene?	¿Qué poderes posee?	¿Cómo los ha adquirido?	¿Cuáles son sus rasgos físicos?	¿Para que emplean dichos poderes?
Dandrea	De otro País Villarrico	me ayuda con las tareas	(Mantiene) Silencio, no contesta	Usa vestido y poderes, pelo corto, Crepea, Mediana, es un poquito más gorda que ella	para hacer las cosas bien

¡Suerte!
 No olviden registrar todo y responder las preguntas iniciales.
 Y que la fuerza las/los acompañe

Anexo n°10: Detalle de listado de informantes claves masculinos y femeninos y sus respectivos dibujos por niveles de enseñanza, localidad y establecimiento educacional (Paso 1 de acción, 2° ciclo de investigación)

N°	Nivel	Edad	Género	Localidad	Establecimiento Educacional	¿Conocen alguna súper-heroina, ficticia?
1	1° Básico	6	M	San Fernando	Escuela San Hernán	La mujer maravilla
2	1° Básico	6	F	San Fernando	Escuela San Hernán	Bombón
3	1° Básico	6	F	San Fernando	Escuela San Hernán	La mujer de superman
4	1° Básico	6	M	San Fernando	Escuela San Hernán	Chica superpoderosa
5	1° Básico	6	F	San Fernando	Colegio Hermano de Asís	Las chicas superpoderosas
6	1° Básico	6	M	San Fernando	Colegio Hermano de Asís	Superman
7	1° Básico	6	F	San Fernando	Colegio Hermano de Asís	Perro-Chicas Superpoderosas
8	1° Básico	6	F	San Fernando	Colegio Hermano de Asís	El hombre araña
9	1° Básico	6	M	San Fernando	Escuela San Hernán	Las super- espías
10	1° Básico	6	F	San Fernando	Escuela San Hernán	Chicas superpoderosas
11	1° Básico	6	M	San Fernando	Escuela San Hernán	Mujer batman
12	1° Básico	6	F	San Fernando	Escuela San Hernán	Burbuja (chica superpoderosa)
13	1° Básico	6	M	Talca	Escuela el Oriente	Supermana
14	1° Básico	6	M	Talca	Escuela el Oriente	Mujer maravilla (niña disfrazada)
15	1° Básico	6	F	Talca	Escuela el Oriente	La novia de superman
16	1° Básico	6	F	Talca	Escuela el Oriente	Chica superpoderosa
17	2° Básico	8	F	San Fernando	Colegio Manquevida	Mujer maravilla
18	2° Básico	7	M	San Fernando	Colegio Manquevida	Gatúbela
19	2° Básico	7	M	San Fernando	Colegio Manquevida	Gatúbela
20	2° Básico	7	F	San Fernando	Colegio Manquevida	Mujer maravilla
21	2° Básico	7	F	San Fernando	Escuela San Hernán	La mujer maravilla
22	2° Básico	7	F	San Fernando	Escuela San Hernán	La chica superpoderosa
23	2° Básico	8	M	San Fernando	Escuela San Hernán	La mujer maravilla
24	2° Básico	8	M	San Fernando	Escuela San Hernán	Sailor Moon
25	3° Básico	7	M	San Fernando	Escuela Básica Antonio de Zúñiga	Bombón (chica superpoderosa)
26	3° Básico	8	M	San Fernando	Escuela Básica Antonio de Zúñiga	Mujer halcón
27	3° Básico	8	F	San Fernando	Escuela Básica Antonio de Zúñiga	Mujer halcón

28	3° Básico	8	F	San Fernando	Escuela Básica Antonio de Zúñiga	Burbuja (chica superpoderosa)
29	3° Básico	8	F	San Fernando	Escuela Básica Antonio de Zúñiga	Mujer halcón
30	3° Básico	8	M	San Fernando	Colegio Villa Centinela	Mujer invisible (4 Fantásticos)
31	3° Básico	8	M	San Fernando	Colegio Villa Centinela	Guanda
32	3° Básico	8	F	San Fernando	Colegio Villa Centinela	La mujer maravilla
33	3° Básico	8	F	San Fernando	Colegio Villa Centinela	Super-Bellota (Chicas Superpoderosas)
34	3° Básico	8	F	San Fernando	Escuela San Hernán	Mujer maravilla
35	3° Básico	8	F	San Fernando	Escuela San Hernán	Mujer maravilla
36	3° Básico	8	F	San Fernando	Escuela San Hernán	Mujer maravilla
37	3° Básico	8	F	San Fernando	Escuela San Hernán	Bombón (chica superpoderosa)
38	3° Básico	8	F	San Fernando	Escuela San Hernán	Sin título
39	3° Básico	8	M	San Fernando	Escuela San Hernán	Barbie
40	3° Básico	8	M	San Fernando	Escuela San Hernán	Mujer
41	3° Básico	8	M	San Fernando	Escuela San Hernán	Mujer
42	3° Básico	8	M	San Fernando	Escuela San Hernán	Mujer
43	3° Básico	8	M	San Fernando	Escuela San Hernán	Mujer
44	4° Básico	9	F	Talca	Escuela Viña Purísima	La espía sin límites
45	4° Básico	9	F	Talca	Escuela Viña Purísima	Bellota (chica superpoderosa)
46	4° Básico	9	F	Talca	Escuela Viña Purísima	Burbuja (chica superpoderosa)
47	4° Básico	9	F	Talca	Escuela Viña Purísima	Sam (espía sin límites)
48	4° Básico	9	F	Talca	Escuela Viña Purísima	La mujer maravilla
49	4° Básico	9	F	Talca	Escuela Viña Purísima	Sam (espía sin límites)
50	4° Básico	9	F	Talca	Escuela Viña Purísima	Las chicas sin límites
51	4° Básico	9	F	Talca	Escuela Viña Purísima	La chica maravilla
52	4° Básico	9	F	Talca	Escuela Viña Purísima	Bombón (chica superpoderosa)
53	4° Básico	9	F	Talca	Escuela Viña Purísima	Chica maravilla
54	4° Básico	9	F	Talca	Escuela Viña Purísima	Clover (espía sin límites)
55	4° Básico	9	M	Talca	Escuela Viña Purísima	Mujer maravilla
56	4° Básico	9	M	Talca	Escuela Viña Purísima	Superheroína tormen
57	4° Básico	9	M	Talca	Escuela Viña Purísima	Bellota (chica superpoderosa)
58	4° Básico	9	M	Talca	Escuela Viña Purísima	Superheorína
59	4° Básico	9	M	Talca	Escuela Viña Purísima	Mujer increíble
60	4° Básico	9	M	Talca	Escuela Viña Purísima	Mujer maravilla

61	5° Básico	10	F	San Fernando	Escuela Básica Antonio de Zúñiga	Mujer Maravilla
62	5° Básico	11	F	San Fernando	Escuela Básica Antonio de Zúñiga	Mujer invisible
63	5° Básico	11	M	San Fernando	Escuela Básica Antonio de Zúñiga	Chica estrella
64	5° Básico	11	M	San Fernando	Escuela Básica Antonio de Zúñiga	Gatúbela
65	5° Básico	10	F	Talca	Escuela El Oriente	La mujer fantástica
66	5° Básico	10	F	Talca	Escuela El Oriente	La mujer de hielo
67	5° Básico	10	M	Talca	Escuela El Oriente	La halloween
68	5° Básico	10	M	Talca	Escuela El Oriente	La muerte
69	5° Básico	10	F	Talca	Escuela El Oriente	Mujer maravilla
70	5° Básico	11	F	Talca	Escuela El Oriente	Mujer águila
71	5° Básico	10	M	Talca	Escuela El Oriente	Verónica
72	5° Básico	10	M	Talca	Escuela El Oriente	La mujer maravilla

Nombre del Establecimiento Educacional: Escuela San Hernán
Localidad: San Fernando
Nivel: 1° Básico



Edad: 6 años
Género: Femenino
Título:
Bombón



Edad: 6 años
Género: Femenino
Título: La mujer de
superman



Edad: 6 años
Género: Masculino
Título: La mujer maravilla



Edad: 6 años
Género: Masculino
Título: Chica súper-poderosa

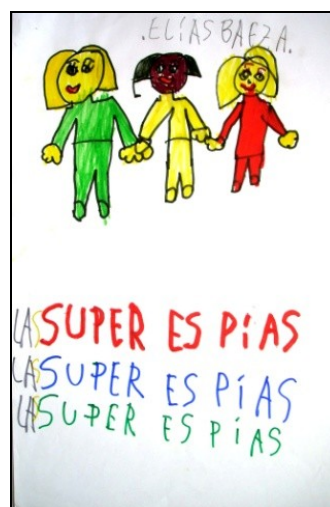
Nombre del Establecimiento Educacional: Escuela San Hernán
Localidad: San Fernando
Nivel: 1° Básico



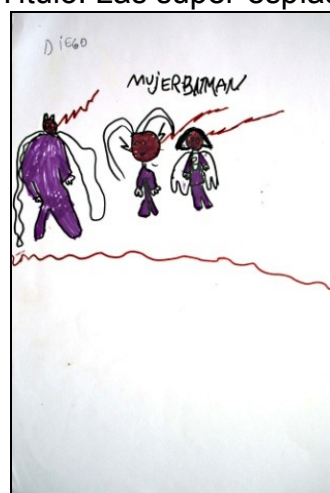
Edad: 6 años
Género: Femenino
Título: Burbuja



Edad: 6 años
Género: Femenino
Título: Chicas súper-poderosa



Edad: 6 años
Género: Masculino
Título: Las súper-espías



Edad: 6 años
Género: Masculino
Título: Mujer Batman

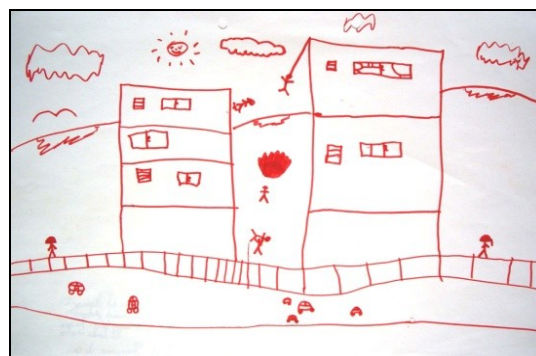
Nombre del Establecimiento Educacional: Colegio Hermano de Asís
Localidad: San Fernando
Nivel: 1° Básico



Edad: 6 años
Género: Femenino
Título: Chicas súper-poderosas



Edad: 6 años
Género: Femenino
Título: Perro-Chicas súper-poderosas



Edad: 6 años
Género: Femenino
Título: El hombre araña



Edad: 6 años
Género: Masculino
Título: Superman

Nombre del Establecimiento Educacional: Escuela el Oriente
Localidad: Talca
Nivel: 1° Básico



Edad: 6 años
Género: Femenino
Título: La novia de superman



Edad: 6 años
Género: Masculino
Título: Mujer maravilla



Edad: 6 años
Género: Femenino
Título: La chica súper-poderosa



Edad: 6 años
Género: Masculino
Título: Supermama

Nombre del Establecimiento Educacional: Escuela San Hernán
Localidad: San Fernando
Nivel: 2° Básico



Edad: 7 años
Género: Femenino
Título: La chica poderosa



Edad: 8 años
Género: Masculino
Título: La mujer maravilla



Edad: 7 años
Género: Femenino
Título: La mujer maravilla



Edad: 8 años
Género: Masculino
Título: Sailor Moon

Nombre del Establecimiento Educacional: Colegio Manquemávida
Localidad: San Fernando
Nivel: 2° Básico



Edad: 7 años
Género: Femenino
Título: La mujer maravilla



Edad: 8 años
Género: Masculino
Título: Gatúbela

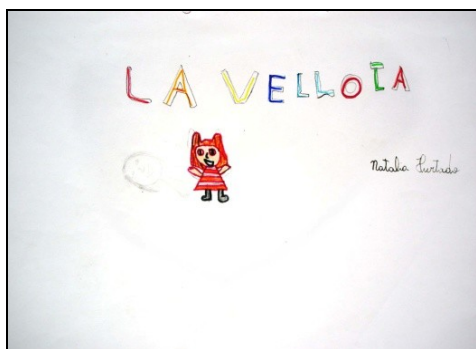


Edad: 8 años
Género: Femenino
Título: Mujer Maravilla



Edad: 8 años
Género: Masculino
Título: Gatúbela

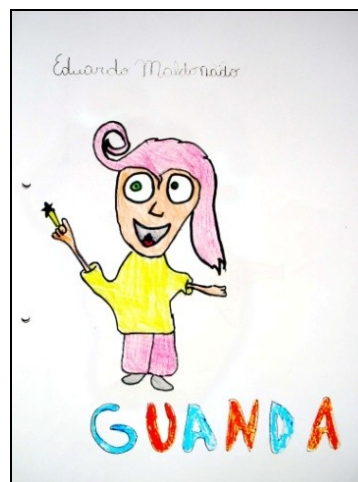
Nombre del Establecimiento Educacional: Colegio Villa Centinela
Localidad: San Fernando
Nivel: 3° Básico



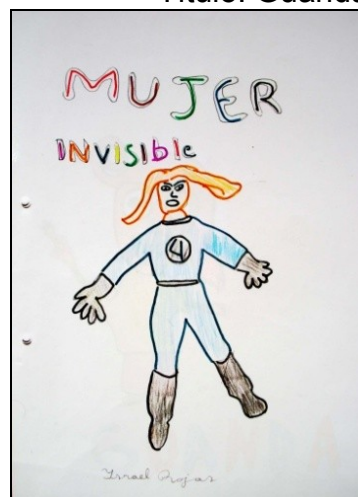
Edad: 8 años
Género: Femenino
Título: Súper-Bellota



Edad: 8 años
Género: Femenino
Título: Mujer Maravilla



Edad: 8 años
Género: Masculino
Título: Guanda



Edad: 8 años
Género: Masculino
Título: Mujer invisible

Nombre del Establecimiento Educacional: Escuela San Hernán
Localidad: San Fernando
Nivel: 3° Básico



Edad: 8 años
Género: Femenino
Título: Mujer Maravilla



Edad: 8 años
Género: Femenino
Título: Mujer Maravilla



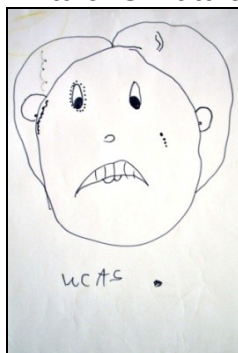
Edad: 8 años
Género: Femenino
Título: Mujer Maravilla



Edad: 8 años
Género: Femenino
Título: Bombón



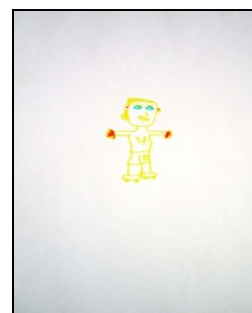
Edad: 8 años
Género: Femenino
Título: Sin título



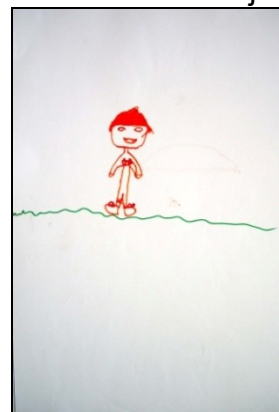
Edad: 8 años
Género: Masculino
Título: Barbie



Edad: 8 años
Género: Masculino
Título: Mujer



Edad: 8 años
Género: Masculino
Título: Mujer

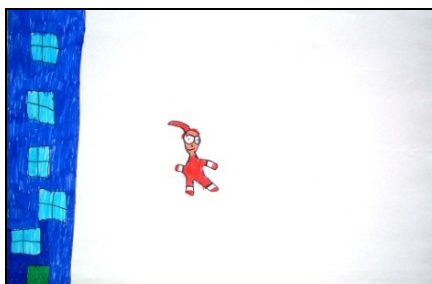


Edad: 8 años
Género: Masculino
Título: Mujer

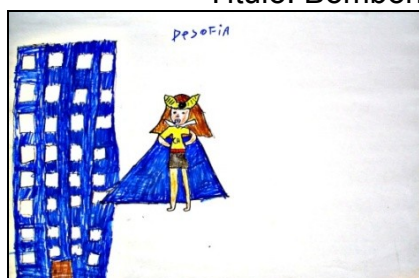


Edad: 8 años
Género: Masculino
Título: Mujer

Nombre del Establecimiento Educacional: Escuela Básica Antonio de
Zúñiga
Localidad: San Fernando
Nivel: 3° Básico



Edad: 7 años
Género: Masculino
Título: Bombón



Edad: 8 años
Género: Femenino
Título: Mujer Halcón



Edad: 8 años
Género: Femenino
Título: Mujer Halcón



Edad: 8 años
Género: Masculino
Título: Mujer halcón



Edad: 8 años
Género: Femenino
Título: Burbuja

Nombre del Establecimiento Educacional: Escuela Viña Purísima
Localidad: Talca
Nivel: 4° Básico



Edad: 9 años
Género: Femenino
Título: Bellota



Edad: 9 años
Género: Femenino
Título: Chica Maravilla



Edad: 9 años
Género: Femenino
Título: Espía sin límite



Edad: 9 años
Género: Femenino
Título: Bombón



Edad: 9 años
Género: Femenino
Título: La chica maravilla



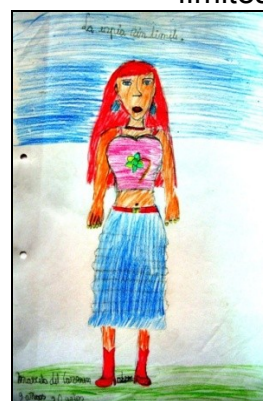
Edad: 9 años
Género: Femenino
Título: Las chicas sin límites



Edad: 9 años
Género: Femenino
Título: Burbuja



Edad: 9 años
Género: Femenino
Título: La mujer maravilla



Edad: 9 años
Género: Femenino
Título: La espía sin límite



Edad: 9 años
Género: Femenino
Título: Espía sin límite



Edad: 10 años
Género: Femenino
Título: Espías sin límites



Edad: 9 años
Género: Masculino
Título: Mujer increíble



Edad: 9 años
Género: Masculino
Título: Mujer maravilla



Edad: 9 años
Género: Masculino
Título: Mujer maravilla



Edad: 9 años
Género: Masculino
Título: Súper heroína Tormen



Edad: 10 años
Género: Masculino
Título: Súper-heroína



Edad: 13 años
Género: Masculino
Título: Vellota

Nombre del Establecimiento Educacional: Escuela el Oriente
Localidad: Talca
Nivel: 5° Básico



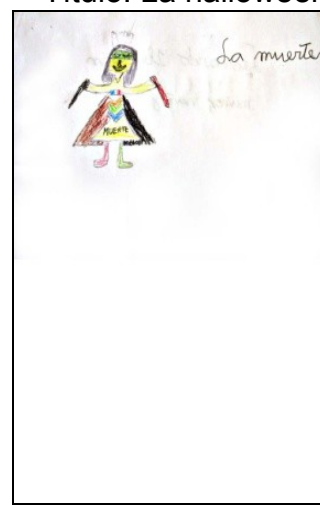
Edad: 10 años
Género: Femenino
Título: La mujer fantástica



Edad: 10 años
Género: Masculino
Título: La halloween



Edad: 10 años
Género: Femenino
Título: La mujer de hielo



Edad: 10 años
Género: Masculino
Título: La muerte

Nombre del Establecimiento Educacional: Escuela el Oriente
Localidad: Talca
Nivel: 5° Básico



Edad: 10 años
Género: Femenino
Título: Mujer maravilla



Edad: 10 años
Género: Masculino
Título: Verónica



Edad: 11 años
Género: Femenino
Título: La mujer águila



Edad: 10 años
Género: Masculino
Título: Mujer maravilla

Nombre del Establecimiento Educacional: Escuela Básica Antonio de Zúñiga
Localidad: San Fernando
Nivel: 5° Básico



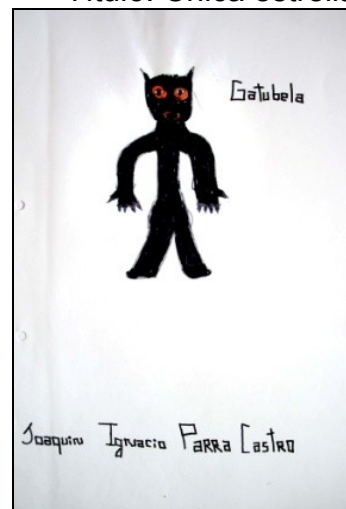
Edad: 10 años
Género: Femenino
Título: Mujer maravilla



Edad: 11 años
Género: Femenino
Título: La mujer invisible



Edad: 11 años
Género: Masculino
Título: Chica estrella



Edad: 11 años
Género: Femenino
Título: Gatúbela

Anexo n°11: Detalle de dibujos e informantes claves masculinos y femeninos por niveles de enseñanza, localidad y establecimiento educacional, con sus respectivas transcripciones de respuestas (Paso 2 de acción, 3° ciclo de investigación)



Mamá
6 años
Masculino
Curicó



Súper-Mamá
6 años
Masculino
Curicó



Mamá
6 años
Masculino
Curicó



Súper-Mamá
6 años
Masculino
Curico

Establecimiento educacional: Escuela Superior de hombres, Curicó Nivel: 1° básico Dependencia: Municipal Área: Urbana							
Edad	Género	¿Conocen alguna súper-heroína real?	¿De dónde provienen?	¿Qué poderes posee?	¿Cómo los adquirió?	¿Para qué emplea dichos poderes?	¿Cuáles son sus rasgos físicos?
6	M	Mamá	De la casa y de Chile	Combatir contra los malos	Luchando	Para cuidarme	Alta, delgada, pelo castaño, piel blanca
6	M	Mamá	De la casa	Me cuida, me protege, me salva que no me peguen	De su imaginación	Para salvarme	Gordita, mediana, pelo rojo colonial
6	M	Súper mamá	De la casa	Me protege que no me peguen y no me golpeen	De la memoria	Para defenderme	Flaca, alta, blanca, pelo castaño
6	M	Súper mamá	De la casa	Salvarme, me baña	Por un trofeo	Para salvarme de los niños malos	Pelo oscuro, blanca, Baja



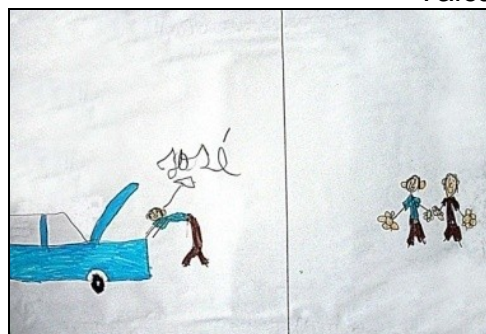
Súper Karina
7 años
Femenino
Talca



Súper Bomberos
7 años
Masculino
Talca



Super Cami
7 años
Femenino
Talca



Súper Papá
7 años
Masculino
Talca

Establecimiento educacional: Escuela Uno San Agustín, Talca Nivel: 2° básico Dependencia: Municipal Área: Urbana							
Edad	Género	¿Conocen alguna súper-heroína real?	¿De dónde provienen?	¿Qué poderes posee?	¿Cómo los adquirió?	¿Para qué emplea dichos poderes?	¿Cuáles son sus rasgos físicos?
7	F	Súper Karina	Panguilemo	Vuela tiene una máscara de fierro	Con la magia	Para hacer el bien	Ojos azul, pelo rubio
7	F	Súper Cami	Talca	Posee hielo y una vara	Tomó un tónico de casualidad	Los emplea para dar el bien	Pelo negro, enulado, delgada, alta y blanca
7	M	Súper bomberos	Talca	Rápido	-----	Para el bien	Blancos, morenos, etc.
7	M	Súper papá	Talca	Trabajar	Lo contrataron	Para ayudar a la familia	Chico, ojos café. Pelo rubio oscuro



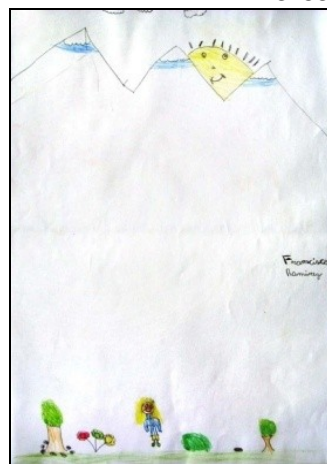
Tía Camila (Profesora)
8 años
Femenino
Talca



Pamela (mamá)
8 años
Masculino
Talca



Mamá Gladys
8 años
Femenino
Talca

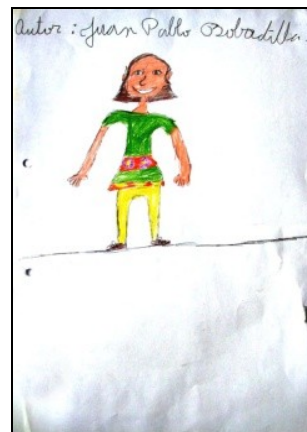


Mamá Luisa
8 años
Masculino
Talca

Establecimiento educacional: Escuela Costanera, Talca Nivel: 3° Básico Dependencia: Municipal Área: Urbana							
Edad	Género	¿Conocen alguna súper-heroína real?	¿De dónde provienen?	¿Qué poderes posee?	¿Cómo los adquirió?	¿Para qué emplea dichos poderes?	¿Cuáles son sus rasgos físicos?
8	F	Tía Camila (profesora)	De una jardín secreto	Lanza rayos desde su corazón	De una flor	Para proteger el mundo	De pelo rubia alta ojos café
8	F	Mamá Gladys	De Nojojojo	Poderes de rallo fuego	Comió una pelotita para dar fuerza	Para salvar al mundo	Pelo largo y café alta
8	M	Pamela (mamá)	De ciudad Gótica	Súper patada	Se comió la lava	Para hacer el bien	Pelo negro, alta flaca
8	M	Mamá Luisa	El mundo de la fantasía	Lanza rayos de sus ojos	De una piedra	Para combatir el mal	Pelo rubio ojos cafés. De estatura baja



Mamá
8 años
Femenino
Talca



Paula Loreto Lagos Ibáñez
8 años
Masculino
Talca



Lisbetyy Morales
8 años
Femenino
Talca



Ana
8 años
Masculino
Talca

Establecimiento educacional: Colegio Andes, Talca Nivel: 3° básico Dependencia: Particular Subvencionado Área: Urbana							
Edad	Género	¿Conocen alguna súper-heroína real?	¿De dónde provienen?	¿Qué poderes posee?	¿Cómo los adquirió?	¿Para qué emplea dichos poderes?	¿Cuáles son sus rasgos físicos?
8	F	Mamá	De la tierra	Corre rápido y es fuerte	Aprendiendo	Para ayudar	Tiene color de ojos café, alta, piel clarita y flaca
8	F	Lisbetyy Morales	Proviene de la tierra	Los poderes que posee son: súper resistencia, puntualidad y cocina rico	Porque lo hace todos los días	Para hacer el bien	Sus rasgos físicos son: pelo café, alta, ojos café
8	M	Paula Loreto Lagos Ibáñez	De la tierra	Posee rapidez	Trotando y corriendo	Para salvar a las personas y animales	Tiene pelo negro, ojos café, alta y gorda
8	M	Ana	De la tierra	Rapidez normal	De su corazón	Para salvar a las personas	Pelo negro, alta, piel clara



Mamá
10 años
Femenino
Talca



Mamá
10 años
Femenino
Talca



Súper Carola
10 años
Masculino
Talca



Fósforo
10 años
Masculino
Talca

Establecimiento educacional: Escuela Uno San Agustín, Talca Nivel: 5° básico Dependencia: Municipal Área: Urbana							
Edades	Género	¿Conocen alguna súper-heroína real?	¿De dónde provienen?	¿Qué poderes posee?	¿Cómo los adquirió?	¿Para qué emplea dichos poderes?	¿Cuáles son sus rasgos físicos?
10	F	Mamá	De un planeta lejano llamado sol	Tira fuego	Los heredó	Para hacer el bien ayudando a la gente	Es fuerte es bonita
10	F	Mamá	De una planeta llamado tierra	Para hacer chocolates muy ricos	Los heredó de mi tía	Para que la gente como algo rico	Pelo largo y simpática
10	M	Super Carola	De Arica	Posee enseñar en el colegio	Estudiando	Para enseñar	Maciza ojos grandes y buena
10	M	Fósforo	De una planeta desconocido	Lanza fuego	Los heredó	El Bien	Niño mediano musculoso



Margarita (Mamá)
10 años
Femenino
Talca



Marcela (Mamá)
10 años
Femenino
Talca



Catherine (Hermana)
10 años
Femenino
Talca

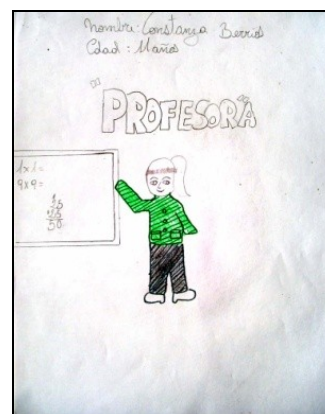


Sandra (Mamá)
11 años
Femenino
Talca

Establecimiento educacional: Colegio María Mazzarello, Talca Nivel: 5° básico Dependencia: Particular Subvencionado Área: Urbana							
Edad	Género	¿Conocen alguna súper-heroína real?	¿De dónde provienen?	¿Qué poderes posee?	¿Cómo los adquirió?	¿Para qué emplea dichos poderes?	¿Cuáles son sus rasgos físicos?
10	F	Margarita (Mamá)	Constitución	Rayos "X" (por su mirada) Simpática, trabajadora	A través de una herencia familiar	Cuidarme ayudarme amarme	Pelo corto, ojos negros, estatura 1,60, tez blanca
10	F	Catherine (Hermana)	Talca	Trabajadora, simpática, alegre, tierna	Su madre se los enseñó	Para ayudar a sus hijos y familia	Pelo largo, castaño, ojos negros, alta
10	F	Marcela (Mamá)	Talca	Amorosa, trabajadora, activa, amable	Se los enseñaron cuando era chica	Amor, proteger	Pelo corto estilo de los '80 mide 1,59
11	F	Sandra (Mamá)	Chacarilla	Responsable, trabajadora, alegre	Los adquirió sola, con el paso del tiempo	Ayudar proteger amar	Baja, pelo corto, tez blanca ojos negros



Carabinera de Chile
10 años
Femenino
Talca



El profesor(a)
10 años
Femenino
Talca



Carabinera
10 años
Femenino
Talca



Carabinera
10 años
Femenino
Talca

Establecimiento educacional: Colegio María Mazzarello Talca Nivel: 5° básico Dependencia: Particular Subvencionado Área: Urbana							
Edad	Género	¿Conocen alguna súper-heroína real?	¿De dónde provienen?	¿Qué poderes posee?	¿Cómo los adquirió?	¿Para qué emplea dichos poderes?	¿Cuáles son sus rasgos físicos?
10	F	Carabinera de Chile	Viene del vientre de su mamá y se integró a la comisaría como su carrera	Posee una pistola una palo	Con su profesión porque los de la carrera le enseñan a disparar	Para salvarnos de los ladrones que roban o que matan	Son delgados y gordos siempre andan con ropa verde y son muy simpáticos
10	F	Carabinera	De su mamá	Su autoridad en el país	Por sus estudios	Para salvar al mundo	Altos delgados gordos bajos
11	F	El profesor(a)	De su mamá y su papá y su casa	El enseñar	Con estudios	Para poder enseñar	Altos, flacos, pelo largo u ojos café
11	F	Carabinera	De alguna localidad de escuela de carabineros	Su autoridad en el país	Por sus estudios y su honestidad en la localidad de carabineros	Para tener un país mejor y ayudar a las personas	Altos, delgados, morenos, gruesos



Bella Salvadora
10 años
Femenino
Talca



Mamá al rescate
11 años
Femenino
Talca

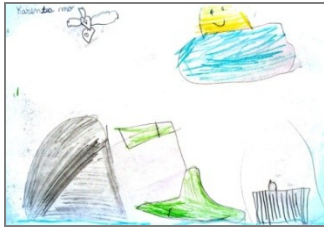


Mamá súper poderosa
10 años
Femenino
Talca

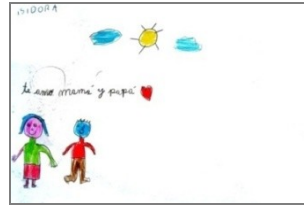


Súper Mamá
11 años
Femenino
Talca

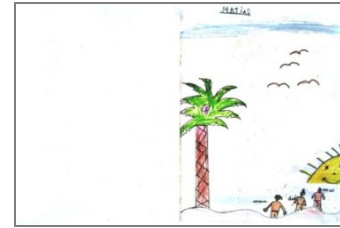
Establecimiento educacional: Colegio José Manuel Balmaceda y Fernández, Talca Nivel: 5° básico Dependencia: Municipal Área: Urbana							
Edad	Género	¿Conocen alguna súper-heroína real?	¿De dónde provienen?	¿Qué poderes posee?	¿Cómo los adquirió?	¿Para qué emplea dichos poderes?	¿Cuáles son sus rasgos físicos?
10	F	Bella Salvadora	Talca	Vuela fuerte	Con el amor de su familia	Para proteger a su familia	Flaca, alta, rubia
10	F	Mamá súper poderosa	Licantén	Es rápida para hacer el aseo. Esta siempre atenta a sus hijos	Por el amor de la familia	Para protegernos y para el bien de la casa	Delgada, mediana, usa lentes, pelo corto
11	F	Mamá al rescate	De Talca	Es muy rápida y nos cuida	De su forma de ser	Para ser mayor cada día	Regular, ojos castaños alta
11	F	Súper Mamá	Santiago	Volar	De su rutina	Para el trabajo y la casa	Regular, alta, pelo castaño, 60 Kilos



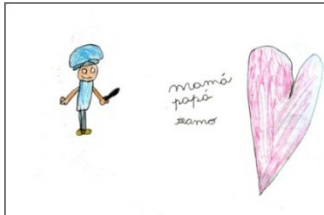
Dodero
6 años
Femenino
San Javier



Carabinero
7 Años
Femenino
San Javier



Papá
7 años
Masculino
San Javier



Carabinero
6 años
Femenino
San Javier



Dios
7 años
Femenino
San Javier



Mamá Káren
7 años
Masculino
San Javier



Mamá
6 años
Femenino
San Javier



Mamá Loli
7 años
Femenino
San Javier

Establecimiento educacional: Instituto Técnico Profesional Mario Aranda, San Javier
Nivel: 2° básico
Dependencia: Particular Subvencionado
Área: Urbana

Edad	Género	¿Conocen alguna súper-heroína real?	¿De dónde provienen?	¿Qué poderes posee?	¿Cómo los adquirió?	¿Para qué emplea dichos poderes?	¿Cuáles son sus rasgos físicos?
6	F	Dodero	Del cielo	Usar la máquina	Camión	Para salvar a las personas	Son bueno, ropa roja, alto, flaco
6	F	Carabinero	Calle	Atrapar a los malos	Del cielo	Para tomar pesas	Grande alto
6	F	Mamá	Casa	Alimentarlos	Los tiene	Para hacer aseo	Baja, gordita
7	F	Carabinero	Cárcel	Atrapar a los malos	Él los tenía	Para el bien	Medio alto, flacos, gordos, corto
7	F	Dios	Tierra	Ayuda a los que están enfermos	Con una persona	Para nosotros, nos ayuda a los niños de la calle	Con barba, pelo, ojo azules, flaco
7	F	Mamá Loli	De la tierra	Trabaja	Teniendo fuerza	Para ayudarla hacer las tareas	Chica, flaca, pelo negro
7	M	Papá	Tierra	Fuerza	Haciendo Pesas	Tomar cosas pesadas	Alto, negro, flaco
7	M	Mamá Káren	De Manuel Antonio Matta	Me ayuda hacer las tareas, me quiere	Queriéndome	Para hacer almuerzo, dejar almuerzo, para ayudarla	Gordita, pelo negro, bonita



Mamá Silvia Fuentes
8 años
Femenino
San Javier



Mi Mamá
7 años
Masculino
San Javier



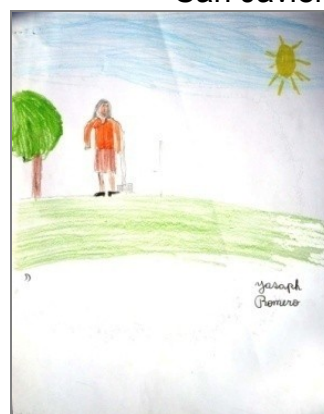
Mamá Margarita Aguirre
8 años
Masculino
San Javier



Carola Mamá
8 años
Femenino
San Javier



Ana María
8 años
Masculino
San Javier



Mi mamá Erika
9 años
Masculino
San Javier



Mamá
8 años
Femenino
San Javier



Mamá
8 años
Masculino
San Javier

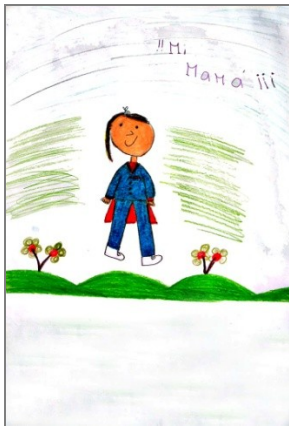


Mamá
10 años
Masculino
San Javier

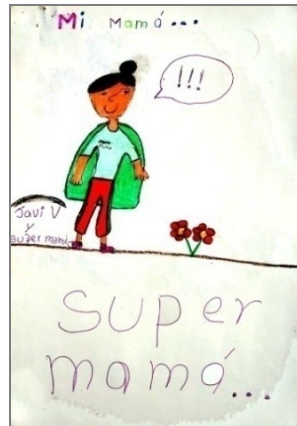


Mi mamá
8 años
Femenino
San Javier

Establecimiento educacional: Escuela Alcalde José Palma Fernández, San Javier Nivel: 3° básico Dependencia: Municipal Área: Rural							
Edad	Género	¿Conocen alguna súper-heroína real?	¿De dónde provienen?	¿Qué poderes posee?	¿Cómo los adquirió?	¿Para qué emplea dichos poderes?	¿Cuáles son sus rasgos físicos?
8	F	Mamá Silvia Fuentes	En la casa	Me ayuda	Cuidándome	Para ayudarme	Alta flaca, negro
8	F	Carola mamá	Casa	Trabaja	Mamá	Para tener plata	Alta delgada
8	F	Mi mamá	De la guatita de mi abuelita	Planchar lavar, hacer el aseo	Mi abuelita le enseñó	Para tener limpio	Es grande ojos café pelo negro
8	F	Mamá	De la casa	Trabaja hace la comida hace el aseo	Aprendió	Para alimentar a su familiar	Baja, gordita pelo negro café ojos
7	M	Mi mamá	De la casa de mi abuelita	Comida planchar	Le enseñó mi abuelita	Para cuidarme y trabajar	Pelo corto, flaca, ojos café
8	M	Ana María	De la casa	Rayos	Abuelita	Para cuida	Chica linda
8	M	Mamá	Corinto	Aseo. Lava. Plancha. Cocina	La mamá le enseñó	Para ayudarme	Los ojos verde mediana flaca rubia y blanca
8	M	Mamá Margarita Aguirre	En la casa	Me cuida	cuidarme	Para cuidarte	Baja
9	M	Mi mamá Erika	En la casa	Me ayuda hacer mis tareas y me enseña de Dios	Mi papá le ayuda y le enseño	Para enseñarme	Es gordita y tiene el pelo largo y los ojos son cafés
10	M	Mamá	De la loma	Hacer las tarea me lleva al hospital	Por la mamá	Para ayudarme	Media chica morena



Mi mamá
9 años
Femenino
San Javier



Mi Mamá
10 años
Femenino
San Javier



Daniela (Mamá)
9 años
Masculino
San Javier



Ruby (mamá)
9 años
Femenino
San Javier



Mamá Karla
9 años
Masculino
San Javier



Juana (Mamá)
10 años
Masculino
San Javier

Establecimiento educacional: Instituto Regional del Maule, San Javier Nivel: 4° básico Dependencia: Particular Subvencionado Área: Urbana							
Edad	Género	¿Conocen alguna súper-heroína real?	¿De dónde provienen?	¿Qué poderes posee?	¿Cómo los adquirió?	¿Para qué emplea dichos poderes?	¿Cuáles son sus rasgos físicos?
9	F	Mi mamá	Del centro de la tierra	Rallos láser	Compra	Para cuidarme	Alta
9	F	Ruby	De todas partes del mundo	Lee mi mente y sabe que voy hacer	Se los dio Dios	Para cuidarme	Es mediana
10	F	Mi mamá	De un lugar mágico	Es rápida	Se los dio alguien poderoso	Para cuidarme a mí y a mi hermanita	Linda y alta
9	M	Mamá Karla	Del subterráneo de la tierra	Hacer las cosas supe rápido	Tuvo que hacer una competencia	Para el bien	Es de mi porte y delgada
9	M	Daniela	De Chile la VII región	En todas las cosas de la casa y trabaja	Sabiendo de todo lo del mundo	Para ayudar a los demás	Es alta
10	M	Juana	Santiago	Cocina bien dibuja un poco bien	Por mi abuela	Para cuidarme	Es algo gorda



Papá
9 años
Femenino
San Javier



Mi mamá Juana
Miranda
9 años
Femenino
San Javier



Mamá
10 años
Femenino
San Javier



Erika (Mamá)
9 años
Femenino
San Javier



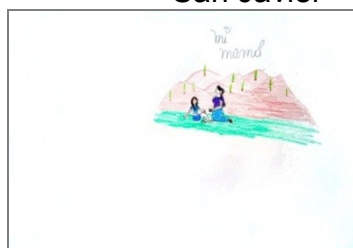
Abuelita
9 años
Femenino
San Javier



Carla
10 años
Femenino
San Javier



Mamá
9 años
Femenino
San Javier



Mi madre
10 años
Femenino
San Javier



Bruja
10 años
Femenino
San Javier



Mamá
9 años
Femenino
San Javier



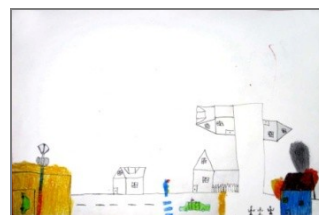
Mamá
10 años
Femenino
San Javier



Mamá
9 años
Masculino
San Javier



Mamá
10 años
Masculino
San Javier



Bombero
10 años
Masculino
San Javier



Mamá
9 años
Masculino
San Javier



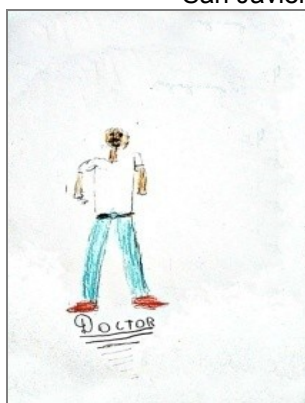
Papá
10 años
Masculino
San Javier



Papá
9 años
Masculino
San Javier



Mauricio
10 años
Masculino
San Javier



Doctor
9 años
Masculino
San Javier

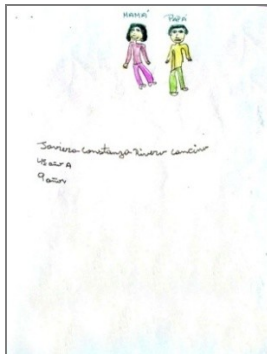


Mi papá
10 años
Masculino
San Javier



Súper Papá
10 años
Masculino
San Javier

Establecimiento educacional: Escuela Gerónimo Lagos Lisboa E 424, Retiro Nivel: 4° básico Dependencia: Municipal Área: Urbana							
Edad	Género	¿Conocen alguna súper-heroína real?	¿De dónde provienen?	¿Qué poderes posee?	¿Cómo los adquirió?	¿Para qué emplea dichos poderes?	¿Cuáles son sus rasgos físicos?
9	F	Papá	De la casa	Fuerza	De la casa	Musculoso fuerza	Bonito alto medio flaco
9	F	Erika (Mamá)	Del campo	Cocinar cariño	Viendo a su mamá	Para cuidarme querer para cocinar	Gordita mediana morena
9	F	Mamá	De la tierra	Cocina	Cuidándome	Para....	Alta
9	F	Mamá	Del Zapallo italiano	Para cocinar	De la profesora	Para cuidarme	Es chica
9	F	Mi Mamá Juana Miranda	De la....	Cuidado	Con fruta y verdura	Para salvarnos	Pelo rubio alta
9	F	Abuelita	Valparaíso	Cariño	Comer sano	Para cuidarme	Alta
10	F	Mi madre	Es la casa de su madre	Cuidarme	Come sano	Para tenerme a mí	Es chica
10	F	Mamá	De la casa	Cuidarme y que nada me pase	Comiendo fruta y verdura	Cuidarme y que nada me pase	Baja pelo crespo
10	F	Carla	Cuidado	Santiago	De todo	Para salvarnos	Rubia y de ojos azules
10	F	Bruja	En un Bosque	Hechizos	Cómo una amiga	Para ser maldad	Son chicas
10	F	Mamá	San Javier	Para cuidarlo	Aprendiendo de los mayores	Para ayudarme	Rubia y Blanca
9	M	Mamá	De San Javier	Ayuda	Con amor	Para ayudar	Gordita
9	M	Mamá	Concepción	Congelar	Comiendo verdura	Para ayudar a la gente	Es alta
9	M	Papá	Del campo	Ayudar	Mucho	Para las heridas	Guatoncito
9	M	Doctor	Del hospital	Curar las heridas	En la universidad	Para curar personas	Es grande
10	M	Mamá	De la tierra	Ayudar a las personas	Educando	Para ayudar a la gente	Baja y delgada
10	M	Papá	De la tierra de Talca	El poder de ayudarme	Viendo a otras personas	Para ayudarme	Alto y gordo
10	M	Mauricio	De la ciudad	Ayudar	Harto	Ayudar	Musculoso
10	M	Mi papá	En la casa de mi abuela	De su alimento	Cariño con su amor	Musculatura y amor	Raza blanca
10	M	Súper papá	De Sauzal	Pelear y defender a su familia	De frutas y verduras	Para defender a su familia	Piel morena, pelo negro y forzado
10	M	Bombero	Santiago	Salvar a la gente	Su fuerza	Ayudar	Grande



Mamá y papá
9 años
Femenino
San Javier



Mamá
11 años
Femenino
San Javier



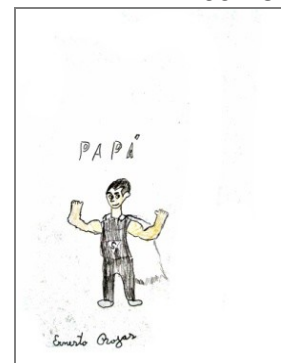
Manuel
9 años
Masculino
San
Javier



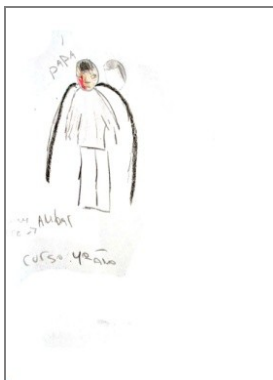
Papá y mamá
10 años
Femenino
San
Javier



Mamá
11 años
Femenino
San
Javier



Mi papá y mi mamá
9 años
Masculino
San Javier



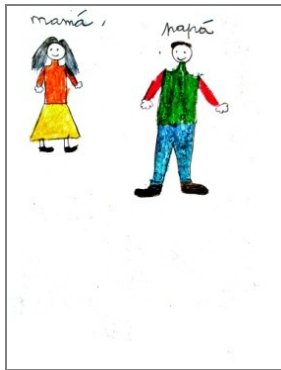
Papá
10 años
Femenino
San Javier



Papá y mamá
9 años
Masculino
San Javier



Papá y mamá
10 años
Masculino
San Javier



Mi papá y mi mama
10 años
Masculino
San Javier



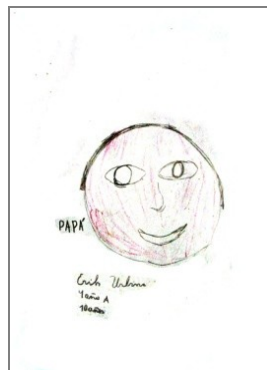
Marcelo
10 años
Masculino
San Javier



Jazmín
11 años
Masculino
San
Javier



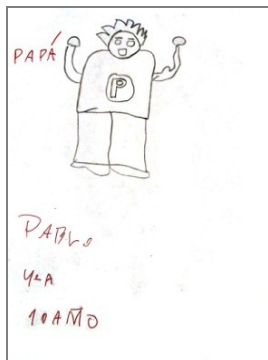
Mi papá y mi mama
10 años
Masculino
San
Javier



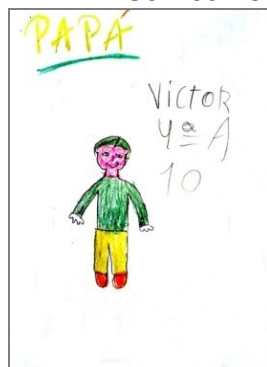
Mamá y papá
10 Años
Masculino
San Javier



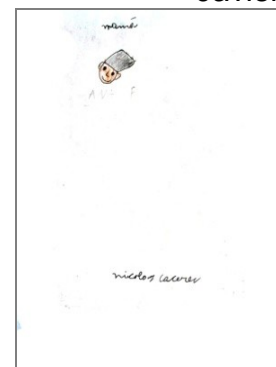
Mamá
11 años
Masculino
San
Javier



Pablo Patricio
10 años
Masculino
San Javier



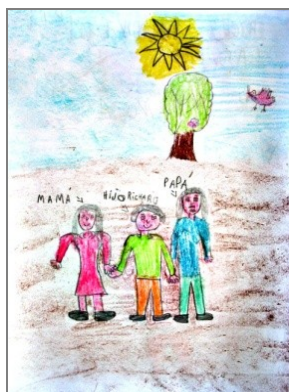
Papá
10 años
Masculino
San Javier



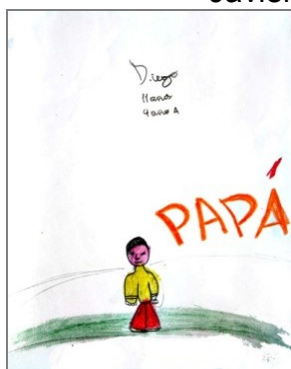
Papá y mamá
11 años
Masculino
San Javier



Ana María
11 Años
Masculino
San
Javier



Jaqueline Lagos
Navarrete
12 años
Masculino
San Javier



Papá Spiderman
11 Años
Masculino
San Javier



Mamá Papá
11 años
Masculino
San Javier

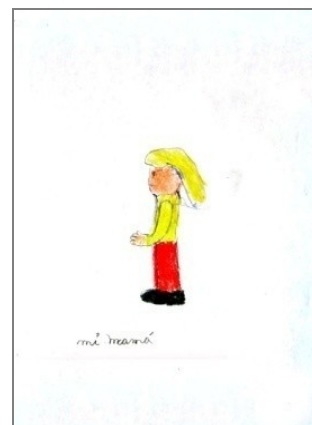
Establecimiento educacional: Escuela Justa Narváez, San Javier Nivel: 4° básico Dependencia: Municipal Área: Urbana							
Edad	Género	¿Conocen alguna súper-heroína real?	¿De dónde provienen?	¿Qué poderes posee?	¿Cómo los adquirió?	¿Para qué emplea dichos poderes?	¿Cuáles son sus rasgos físicos?
9	F	Mamá y papá	De la casa	Cariño y mucho amor	Con nosotros	Para cuidarnos querernos mucho	Mamá: Flaca, pelo rojo, lindo, blanca. Papá: moreno, pelo negro, flaco, lindo
10	F	Papá y Mamá	De la casa	Me cuida, me creó	Feliz, cariño, amor	Para cuidarlo	Flaca, mediana
10	F	Papá	Mi casa	Fuerza	Con Cariño	Fuerte	Para cuidarlos
11	F	Mamá	De la casa	Limpieza	De la casa	Para cuidarlos y para quererme mucho	Media gordita, coloradita, amistosa y feliz
11	F	Mamá	Casa	Cariño y amor	Cuidado mucho	Para cuidado y mucho	Flaca chiquita
9	M	Papá y Mamá	Del hogar	Posee el poder de curarlos, hacer la comida, el poder del orden	Trabajando	Para cuidarnos, darnos afecto y hacerlos cariño	Mi mamá es chica de pelo corto y mi papá es grande y fuerte de pelo corto
9	M	Manuel	La casa	Ayudarnos	Alegría, amor, etc.	Ayudarme a mi en las tareas	Pelo blanco es bueno conmigo
9	M	Mi papá y mi mamá	De mi casa	Cariño, amor y amables	De la casa	De la educación	Media chica
10	M	Papá y Mamá	En la casa	Limpieza	Trabajando	Para cuidarlo	Flaca, chica
10	M	Mi papá y mi mamá	De mi casa	El amor, el cariño y los cuidados de la casa	De la educación de la mamá del y el papá	Para cuidarlos, protegerlos y enseñarlos	Bajo, mediano de peso y pelo corto
10	M	Mi papá y mi mamá	De la casa	Amor, cariño y darnos afectos	Trabajando	Para ayudarme y protegerme	El pelo grande y un poco chica
10	M	Pablo Patricio	De casa	Rapidez	Arrienda dos casas a la vez	Para cuidarla	Mamá es flaca, de pelo rojo. Papá es alto y flaco
10	M	Marcelo	De la casa	Cuidarme, etc.	Trabajando	Cuidarme, ayudarme y muchas cosas más	Alto, flaco, pelo corto y musculoso
10	M	Mamá y papá	De la casa	Limpieza, cariño	Trabajando con esfuerzo	Para trabajar y para la limpieza	Tiene canas y es delgado es trabajador, es trabajador y es grande
10	M	Papá	De la casa	Fuerza	En la casa	Para trabajar y para la limpieza	Musculoso
11	M	Jazmín	De la casa	El cariño, la limpieza	Trabajando y cuidándolos	Para darnos cariño	Es delgada, pelo negro
11	M	Mamá	De casa	Trabajando	Para poder ayudarme	Grande, gorda, bonita, trabajadora	
11	M	Papá y Mamá	Casa	La limpieza	Trabajando	Cuidándolos y amarlos	Flaca y Chica
11	M	Ana María	De la casa	Me compra cosas	Trabajando	Los tiene para ser cariñosa	Mi mamá es un poco gorda
11	M	Papá Spiderman	Casa	Mi cariño, me compra zapatillas	Trabajando	Para cuidarnos. Para protegernos	Chico, viejo, gordo
11	M	Mamá Papá	De la casa	Mágica	Con amor	Para cuidarme	Hermosa, morena, fuerte
12	M	Jacqueline Lagos Navarrete	De la casa	El colegio	De la limpieza	Para cuidarlo, para protegerlo, para ayudarnos	Gordita, Chica, morena y bonita



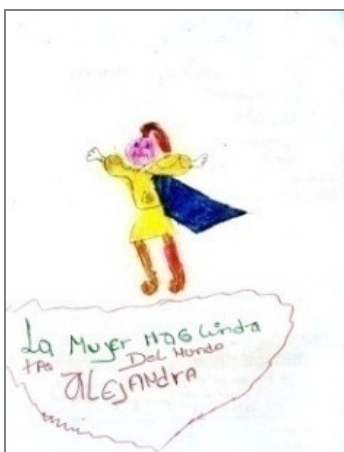
A mi mamá
10 años
Femenino
San Javier



Mujer Maravilla
14 años
Femenino
San Javier



Yesenia (Mamá)
11 años
Masculino
San Javier



Señorita Alejandra
(Profesora)
12 años
Femenino
San Javier



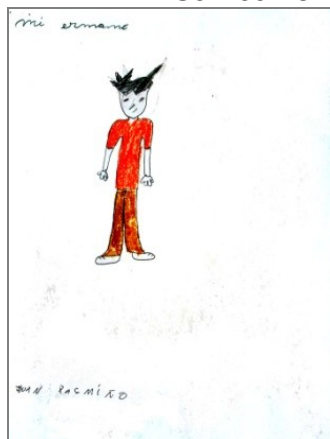
Miguel (Hermano)
11 años
Masculino
San Javier



Gokú
11 años
Masculino
San Javier



La Mujer Maravilla
12 años
Femenino
San Javier



Hermano
11 años
Masculino
San Javier

Establecimiento educacional: Escuela Justa Narváez, San Javier Nivel: 5° básico Dependencia: Municipal Área: Urbana							
Edad	Género	¿Conocen alguna súper-heroína real?	¿De dónde provienen?	¿Qué poderes posee?	¿Cómo los adquirió?	¿Para qué emplea dichos poderes?	¿Cuáles son sus rasgos físicos?
10	F	A mi mamá	De Santiago	Me da mucho cariño	Porque mi abuelita también le daba cariño	Para ayudarme a mí a ser cariñosa	Es alta con el pelo corto, pelo rojo y muy cariñosa
12	F	Señorita Alejandra (profesora)	San Javier	Me ayuda con mis tareas	En el tiempo	Para ayudarme a mí	Mi mamá es alta
12	F	La mujer maravilla	De la galaxia	Los poderes del traje	A través de la familia	Ayudar al mundo	Tiene el cabello largo y es mediana
14	F	Mujer Maravilla	Del planeta tierra	Láser en los ojos. Mucha fuerza	Su traje trae todo los poderes y proviene de su madre	Para poder salvar a la tierra matar a los villanos	Es delgada, alta y de pelo negro
11	M	Miguel	De mi casa	Rayos "X" y me da cariño	Se encontró un traje y se lo puso	Para el bien	Músculos, calugas
11	M	Hermano	De mi casa	Trabaja mucho	Cuando nació	Para trabajar	Grande flaco
11	M	Yesenia (Mamá)	De mi casa	Mucho cariño	A través del nacimiento	Para ayudarme	Rubia y grande
11	M	Goku	Otra galaxia	Súper-fuerza	Cuando nació	Para pelear con los malos	Músculos grandes

Anexo n°12: ABSTRACT

VISUAL CULTURE AS CRITICAL SUBJECT OF CHILEAN ARTISTIC EDUCATION: *HEROINES AS XXI CENTURY TEACHING MATERIAL*

INTRODUCTION

The **Visual Culture** as a critical subject in the learning subsection of Artistic Education and Visual Arts, according to Chilean Plans and Programs of Education Ministry (MINEDUC, n.d), allows to verify the deficiency of methodological suggestions found on critical and reflexive reading, in regard to the mass media influences in graphic children expressions in schooling process. A situation that carries directly over first pedagogical and professional practices for the Initial Training of Education Professionals throughout Primary Education, in the understanding that, at the beginning of XXI century, the Artistic Curriculum and its transfer to different levels of local education, it isolates from new teaching-learning views internationally stipulated in meetings such as the III Child Art Congress, U.C.M (2005), INSEA Congress, (2007); INSEA (2011); AICV Congress (2010, 2012).

As a result of this situation, it's obvious an important element related to the Visual Cultural study and its learning implications in the process of visual arts Teaching-learning, related to acceptable educational practices at local level regarding graphic expression in formal schooling contexts.

In particular, gender treatment through different meaning bases in Visual Culture; invites to explore the influence and daily interaction of *woman* concept and its meaning, through graphic expression in no-rigorously formal situations of teaching-learning. Visual Culture and Gender both working as related study fields, as *woman* concept is taken under a critical perspective at analyzing its meaning in the various medium of media diffusion.

Hence it is important to highlight, first, that analysis of *woman* concept under a feminist perspective reveals it essentialist construction in technological medium of Visual Culture according to Briadotti (2002) and, in second place, *woman*

notion do not evade postmodern critical feminist analysis at debating of sex-gender device according to DE Lauretis (1987), on examining the predominant heterosexuality indicated by Butler (2001) and especially when it generalizes and encloses *women* experiences in a universal concept that it is opposite at that of man, under a relationship of otherness studied by Alcoff (2002) and Amorós (2005).

For all these reasons, in the present investigation is taxonomically dislodged the general objective and its specific objectives.

GENERAL OBJECTIVE

Promote the view of visual culture with a gender perspective, in the initial pedagogical practices, as a critical update of the contents in the subsector of artistic education and visual arts for Chile primary education.

SPECIFIC OBJECTIVES

Respect to the specific objectives, these are related to the methodological enunciation understood as the definition of pedagogical areas, during the forming process of professors according to Investigation-Action (Elliot, 1997). Obtaining that boys and girls get closer to the notion of *women* presented in the Visual Culture through graphic expression. Thus, the male and feminine heroics drawings are the didactic and strategic mechanism that places *woman* in the heroic frame.

Hence, the specific objectives are stipulated as:

- 1.-Define local, social, and cultural referent characteristics in the concept conformation of heroic woman or heroin, in the primary school through graphic expressions.
- 2.-Establish hypothetical bonds between graphics aspects found in the different drawings about heroics figures and transmitted messages of female stereotypes originated in mass-media.

3.-Analyze the mass-media influence in the conformation of social and cultural stereotypes, which show a clear gender distinction in heroin drawings done by boys and girls of Elementary School.

4.-Demystify heroin concept by developing a critical capacity in the perception and analyzes of the information transmitted by mass-media.

5.-Appreciate the plastic artistic expression subject in the learning process of elementary school professors; as well as orientate an optimum professor perform in the initial practices, in order to allow the incorporation of gender variable as a crucial content.

Due to these situations, 4 chapters are part of the theoretic structure of the research. The first chapter, Visual Culture in education investigates the curriculum transformations in the art learning field after Chile come back to democracy during the Educational Reform of Chilean Education; the second one named Feminist Theory focuses on the postmodern feminism implications in the advanced artistic scenario despite of the official culture in full gear of Chilean civil-military process; the third chapter Visual Culture and Gender discusses the *women* notion conformation after a number of visual cultural and audio-visuals products since the beginning of XX century. Finally, The Heroines chapter bring us closer to the conceptualization review of *women* as heroines in electronic media and digital information to get into its reconceptualization according to boys and girls' graphic expressions in formal and non-formal contexts of teaching-learning process of Visual Arts.

In a methodological context, an action plan is developed in relation to the Investigation-action process according to Rodríguez, Gil and García (1996), Elliot (1997, 2000), Blández (2000) and Latorre (2007), which covers a number of interventions in the initial forming process of Elementary School teachers. Three Higher Education Institutions will be in charge of undertaking those training programs in VI and VIII Chilean regions. The formal and non-formal contexts of art learning-teaching process are strategically interrelated by a didactic unit denominated *Heroines*.

RESULTS

Generally the results allow to incorporate a critical and reflexive analysis about gender concept in the initial training of teachers. They also adjust to Postmodern Feminism proposals made by Amorós (2005), Butler (2001) and Osborne and Molina (2008); which questions the meaning gave to *women* notion, in a heroic frame after its graphic representation in the learning subsector of Artistic Education and Visual Arts throughout Chilean Elementary School.

For example, first it's important to highlight that boys and girls show androcentric features in the overall of drawing, after giving a meaning to the *women* concept. This androcentricity appears in the developing of graphic-plastic language with clear neutrality and androcentric bias, which is complemented by the oral language use. In this way, boys unlike girls, graphically represent heroic figures of its own sex and gender. On the other hand, it's more difficult for girls to show the knowledge of those figures despite of those opposite to its sex and gender. After this, it's possible to conclude that the *heroine* concept comes from the *hero* concept. On other words, under an ontological view of *woman* notion given by Beauvoir (1949), the prevalence of male over woman in heroics myths is owe to the fact that woman is sex (second sex) to man because she doesn't oppose to him in binary terms (man v/s woman), it rather does in the generically human: neutral. Therefore, the male hero notion also involves the female heroin notion, as they are understood in male terms since it shades and neutralizes the feminism, taking woman away from its transcendence in myths.

In second place, when boys and girls constantly relate fiction and reality according with their immediate experiences in the local context and media, they tend to unmake the *women* concept. In this way, they use a metaphoric and literal language according to Gardner (2005), or they rather understand the reality in a mythical and romantic way according to Egan (1991, 200). This become evident in the separation and embodiment of *woman* in animals or humanized objects in the fictional order and when the woman concept is on a context more close and proximate. These are enough reasons to sustain that

what children perceive about *woman* notion in a heroic frame, according to the immediate experience and the one produce by media, is under a deconstruction process; which is divided and decentralized of the *woman* concept.

Third, the *women* concept under a number of graphic representations of heroines and super heroines is object of transgression by boys and girls for examining the sex-gender device. This indicates that graphic representation of women heroin figures is adjusted, in a *passive* way, to what media dictates and, in an *active* way, by not suggesting traditional stereotypes of feminine. In the case of sex-gender dispositive as a regulating mechanism of predominant heterosexuality, has a dichotomic relation of opposite concepts, that *don't* obey to sex naturalization and the artificiality of gender, it rather obeys to the rupture of gaps imposed by Visual Culture. This is widely examining in the didactic dispositive of heroines at the core of formal pedagogical areas of schooling. Thereby, under Butler's terms (2001): "you don't born as a woman, you become one; furthermore, you don't come from a female gender, you become part of it; even more drastically, you may want no to be part of neither site, nor a woman or a man" (p.144). According to that, it gains a special relevance what Martínez y Montenegro (2011) pointed out paraphrasing butler: "*there is not sex that it always represents gender, sex by definition will show to be gender at any time*". So we start from the notion that it doesn't exist any natural body that pre-exists to culture and speech, because all bodies are gendered from the beginning of social existent". (p8)

Finally, what was described previously it links directly with the exam of masculine and feminine roles, which are dictaminated by the media. Creating a meaning mixture and trespassing related to masculine and feminine in traditional terms, finishing with the constructions at the edge of predominant and official culture. Situation that become clear on woman's masculinization and not necessarily in man's feminization, where the exam of sex-gender dispositive appears from the daily experience of being woman and hence, from women, at the edge of binary opposites. In the same way, the traditional roles associated to sex-gender dispositive generate reflection and debating on stereotypes and closed constructions through graphic representation of figures originated from

Visual Culture, which are not cover in professional trainings of teachers that teach Artistic Education and Visual Arts in Chile.

CONCLUTIONS

As a general conclusion according to the main objective of investigation, it's important to note that the promotion of Cultural Visual view as a critical content in Chilean Artistic Education, incorporates the gender perspective defined by feminist theory, updating methodological contents and strategies in the learning subsections in Artistic Education and Visual Arts, related to the Art learning Fields, according to Elementary Curriculum Matrix for Elementary Education of the Education Ministry.

Such actualization will be conforming by the theoretical-review reflection about two different interdisciplinary sources: Visual Culture and Gender. These sources of the conformation of gender identity through infant graphic expression will not be completely covered in the Plans and Programs of the studies of Art Learning Sector.

To accomplish this, the didactic strategy of *heroines*, delimited in the Investigation-Action methodology, gives space to previous actualization through the articulation of three pedagogical scenarios of Artistic Education teaching-learning: 1) Initial training center of professors; 2) Non-formal context; and 3) Formal context. These pedagogical scenarios, otherwise, enable to relate both theoretical sources.

First, the interdisciplinary theoretical source of Visual Culture gives attention to the actualization of artistic curriculum, penetrating in this way, such pedagogical areas. It focuses on the identification and the diverse comprehension of the meanings of local *women*, which comes from visual cultural and audio-visual products.

In second place, the interdisciplinary theoretical source of gender traces and analyzes the conceptualization of *woman* notion derived from different pedagogical areas of teaching learning, through draws and its respective comprehension ways in infancy. In fact, conceptualization of woman notion will

be form by the resignification of such concept, through graphic representation made by a boy or a girl.

In this way, Visual Culture and Gender as interdisciplinary theoretical sources will be related; Because of the cultural studies about the construction of *women* referent images in local contexts of arts teaching-learning, allow to do an analysis of graphic representation in the infancy, which is away from the creative auto-expression tendency and the disciplinary progress of itself. From that point, a semantic analysis about meanings given by boys and girls to feminine gender is done inside of essentialist theories closely related to Postmodern Feminism thesis. The feminine constructions in Visual Culture are still subsumed under bias and generic neutralizations taken from subject universal notion, since the feminine as a binary concept opposed to masculine, it examines the sex and gender device. Thus, reflections about constructions that cross traditional barriers are opened, for example, cyborg in video games and the performative conceptualization of *woman*.

Now, such actualization plays a vital reflection about the women conception used in Plans and Programs of MINEDUC studies, in the field of Arts Learning, owe to the progressive delivering of disciplinary contents of Visual Arts throughout different levels of learning; and it puts in Transversal objectives the responsibility to generate hypothetical dialogue and complementation between Visual Culture and gender. However, both hypothetical sources remain disconnected from each other between the Transversal Objectives, Vertical Objectives and Minimum Compulsory Subjects. Here the evolutionism, progressivism and the art teaching based on disciplines centered on ethic formation, personal growing and auto-affirmation, person and surrounding prevails. Then the *woman* dilemma is proposed as *women* dilemma (as not generalized and diverse beings, and subjected to different class, origin and singularity variables) under the identity, equity and equal opportunity notions, as well as the dilemma of the feminine regarding masculine. Appreciate women, in the way that their collaborations to national artistic task are rescued with the purpose of observing it. This is limits the discussion about contemporary

feminist theory, because it prevails woman heterosexuality and conceptualization, where the feminine is binary opposite to the masculine.

For this reason, the main objective of this curricular actualization is accomplished by trespassing gender boundaries, criticizing *woman* notion originated in the different mediums of Visual Culture signification and demonstrating in its place, the performative features in diverse notions of *woman* at local level, whose meanings obey to its reconstruction through drawings. Drawings, as an artistic discipline in formal and non-formal teaching-learning contexts, are part of dialog and feedback of transactional pedagogical areas, mainstreaming ideas and values between teachers and students, through visual texts intertextuality that are present in those scenarios.

So the didactic strategic of heroines has a theoric-critical mediation on the representation and construction of woman in visual metanarratives. Mediation that finally obey to the conceptualization of *woman* notion as an *Other*; which is to say, under a relation of otherness between feminine in respect of male, which boundaries and limits are part of an opposition built from the androcentric view. This represents a problem of vital interest for an essential actualization, in arts teaching-learning terms, under a view of Visual Culture gender that is close to Postmodern Feminism.

Methodologically, such actualization is produced in the same way of pedagogical areas previously mention and gets its boundaries opened in holistic terms. For example, training centers and institutions of elementary school teachers, as a first pedagogical area, has an interdependent relation with other two pedagogical areas: teaching learning, non-formal and formal context of arts education. At the same time, the first pedagogical area wouldn't have a predominant place in respect of non-formal and formal context; it rather has a holistic relation of feedback in the initial training of teachers, due to the woman concept and its graphic representation in formal contexts, that is mainstreamed with influences originated from different visual sources of local culture, in other words, of non-formal contexts.

Therefore, in the context of this investigation, initial and progressive pedagogical practices in the different centers of teachers initial training, triangulate strategically pedagogical areas sometimes disconnected and management that are away from *women* dilemma.

In this way, our effort not only updates the contents of subject programs related to Artistic Education in Elementary School, but it also update the contents of Study Plans and Programs of Arts learning fields, based on the following principals:

- Visual Culture, amplified reading and interpretation of boys and girls graphic expression about *woman* conceptualization that emerges and comes from different important visual mediums, such as: television shows, movies, video games, toys, posters, *merchandising*, etc. Through critical reading and semantic analysis about woman *notion* in relation to its influence in media and visual cultural contexts, we change this *Other* reflection (personified in *woman* as singular with an essentialist character) and separated from daily life of human beings, into a reflection about *women* lives and problems.
- Nowadays, the artistic disciplines of drawing, painting, engraving, sculpture and digital creation media are not the only ones that work the dilemma of *woman* notion. Besides, television, movie theater, animation, photography, magazines, books, dressing, games, video games, toys, etc. are part of a number of important mediums and cultural bearers of what boys and girls understand at local level of the *woman* concept, sometimes a very distant notion from *women* and their experiences.

BIBLIOGRAPHY

Alcoff, L. (2002) Feminismo cultural v/s Post-estructuralismo: la crisis de identidad de la teoría feminista. *Revista Debats*, 76, 1-26.

Amoros, C. (2005) *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias. Para la lucha de las mujeres*. Madrid: Cátedra.

Beauvoir, S. (1949) *El segundo sexo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Leviatán.

Blández, J. (2000) *La investigación-acción: Un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Braidotti, R. (2002) Un ciberfeminismo diferente. *Revista Debats*, 76.

Butler, J. (2001) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.

Congreso Iberoamericano de Educación Artística (2008). *Sentidos Transibéricos*. Obtenido el 27 junio de 2008, desde <http://www.insea.org/docs/conclusiones%20CIAEA.pdf>

Congreso INSEA (2007) *Formación artística y cultural para la Región de América Latina y el Caribe*. Obtenido el 21 julio de 2008, desde http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=7853&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

De Lauretis, T. (1987) *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film, and Fiction*. Bloomington, United States of America: Indiana University Press.

Egan, K. (1991) *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.

Egan, K. (2000) *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona: Paidós.

Elliot, J. (1997) *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata

Elliot, J. (2000) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Gardner, H. (2005) *Arte mente y cerebro*. Barcelona. Paidós.

I Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria (2010) Construcción de identidades. Obtenido el 13 de Septiembre de 2011 desde <http://www.congresoarteilustracion.org>

III Congreso de arte infantil, U.C.M. (2005). *Arte infantil y cultura visual*. Madrid: Eneida.

International Society for Education through Art (INSEA) (2011). Obtenido el 08 de septiembre de 2011, desde <http://insea.org/publications/volume-3-number-2-call-paper>

Latorre, A. (2007) *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó

Martínez, A. y Montenegro, M. (2011). El desafío trans. Consideraciones para un abordaje situado de las identidades de sexo/género. *Sociedad & Equidad*, 2, 3-22.

MINEDUC (s/f). Planes y Programas de Estudios. Chile: Ministerio de Educación. Consultar en Línea desde <http://www.curriculum-mineduc.cl>

Osborne, R. y Molina, C. (2008) Evolución del concepto de género (Selección de textos de Beauvoir, Millet, Rubin y Butler). *EMPIRIA*, 15, 147-182.

Rodríguez Gómez, Gregorio, Gil Flores, Javier, García Jiménez, Eduardo (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.